

Título: Libro de resúmenes de trabajos a IRED'23. III Conferencia internacional de investigación y V Jornadas de investigación e innovación educativa

Editores: Eva Aguilar-Mediavilla, Josep Vidal Conti, Maria del Mar Vanrell Bosch, Mario Valera Pozo y Marta Salmerón Galiana

Lugar de edición: Palma

Año: 2023

ISBN: 978-84-09-55557-4

Publicación: Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE)

Los trabajos publicados en este libro no han sido editados y cada uno de ellos es responsabilidad de sus autores.

Este trabajo está licenciado por CC BY-ND 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Índice

Comités

Comité Organizador

Presidenta: Eva Aguilar-Mediavilla

eva.aguilar@uib.es

Vicepresidente: Josep Vidal Conti

Secretaria: Maria del Mar Vanrell Bosch

Secretaria técnica: Marta Salmeron Galiana

Miembros:

M^a Teresa Adame Obrador

Daniel Adrover Roig

Esperança Bosch Fiol

Francisca Comas Rubí

Marta Jacob Escauriaza

Maria Juan Garau

Francisca Lladó Pol

M^a Antònia Manassero Mas

Miquel F. Oliver Trobat

M^a del Carmen Orte Socías

Pere Palou Sampol

Jesús Salinas Ibáñez

Jaume Sureda Negre

Mario Valera Pozo

Sebastià Verger Gelabert

Comité Científico

- M^a Teresa Adame Obrador. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Daniel Adrover Roig. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Eva Aguilar Mediavilla. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Ignacio Aranciaga. *Instituto Educación y Ciudadanía, Universidad Nacional de la Patagonia Austral*
- Carlos Araya-Rivera. *Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica*
- Daniel Asdrúbal López Steforni. *Universidad de los Lagos*
- Santiago Atrio Cerezo. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid*
- Elena Margarita Barroso. *Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo*
- Antonio Bartolomé. *Institut de Recerca en Innovació, Universitat de Barcelona*
- Jency Campos Céspedes. *Centro de Investigaciones en Educación, UNED de Costa Rica*
- Dolores Cañabate. *Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona*
- Sonia Casillas Marín. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca*
- Jeffer Chaparro Mendivelso. *Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia*
- Elisa Isabel Chaves Guerrero. *Instituto Emergente de Investigación en Profesionales de la Educación, Universidad de Málaga*
- Francisca Comas Rubí. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Gloria Elena Cruz Sánchez. *Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana*
- Belén Curto Diego. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca*
- Patricia Delgado. *Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Nordeste Argentina*
- Jesús Delgado Peña. *Instituto Emergente de Investigación en Profesionales de la Educación, Universidad de Málaga*

- Yolanda Deocano Ruiz. *Instituto Universitario de Investigación y Prospección Educativa, Universidad de Extremadura*
- Maritza Díaz. *Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile*
- José Antonio Díaz Gómez. *Instituto Emergente de Investigación en Profesionales de la Educación, Universidad de Málaga*
- Juan Carlos Dobado Castañeda. *Instituto Emergente de Investigación en Profesionales de la Educación, Universidad de Málaga*
- Anna Maria Escofet Roig. *Institut de Recerca en Educació, Universitat de Barcelona*
- M^a Elena Felipe Castaño. *Instituto Universitario de Investigación y Prospección Educativa, Universidad de Extremadura*
- Marisol Fernández Cueli. *Instituto de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Oviedo*
- Francisco Ganga Contreras. *Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Universidades estatales*
- Carlos Marcelo García. *Universidad de Sevilla*
- Francisco J. García Peñalvo. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca*
- Marta Gracia Garcia. *Institut de Recerca en Educació, Universitat de Barcelona*
- Moisès Esteban Guitart. *Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona*
- Francisco Javier Hoyuelos Álvaro. *Instituto de Formación e Innovación Educativa, Universidad de Burgos*
- Edgar Iglesias. *Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona*
- Ana Iglesias Rodríguez. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca*
- Marta Jacob Escauriaza. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- José Alfonso Jiménez Moreno. *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California*
- Maria Juan Garau. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Benito León del Barco. *Instituto Universitario de Investigación y Prospección Educativa, Universidad de Extremadura*
- Francisca Lladó Pol. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- María Teresa Lugo. *Centro de Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnologías, Universidad de Quilmes*

- M^a Antònia Manassero Mas. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Virgilio Martínez Enamorado. *Instituto Emergente de Investigación en Profesionales de la Educación, Universidad de Málaga*
- Hernán Medrano Rodríguez. *Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del estado de Nuevo León, México*
- Manuel Montanero. *Instituto Universitario de Investigación y Prospección Educativa, Universidad de Extremadura*
- Ginia Natasha Montes de Oca Báez. *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, Convenio Andrés Bello*
- Miguel Ángel Montoya Bayardo. *Institute for the Future of Education, Tecnológico de Monterrey*
- Carme Montserrat. *Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona*
- Carol Morales Trejo. *Universidad de Costa Rica*
- Luz María Stella Moreno Medrano. *Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana de Ciudad de México*
- Gerardo Muñoz Troncoso. *Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile*
- Miquel F. Oliver Trobat. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Susana Olmos. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca*
- Wendy Páez Cerdas. *Universidad de Costa Rica*
- Pere Palou Sampol. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Ana María Porto Castro. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela*
- Josué Prieto Prieto. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca*
- Nacho Rivas Flores. *Instituto Emergente de Investigación en Profesionales de la Educación, Universidad de Málaga*
- Alejandro Rodríguez Martín. *Instituto de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Oviedo*
- María Rodríguez Moneo. *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid*
- Celestino Rodríguez Pérez. *Instituto de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Oviedo*

- Ángel Ramón Romance García. *Instituto Emergente de Investigación en Profesionales de la Educación, Universidad de Málaga*
- Jesús Salinas Ibáñez. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Mari Pau Sandín. *Institut de Recerca en Educació, Universitat de Barcelona*
- Elías Sanz Cansado. *Universidad Carlos III de Madrid*
- Pere Soler. *Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona*
- José Soto Vázquez. *Instituto Universitario de Investigación y Prospección Educativa, Universidad de Extremadura*
- Nanette Svenson. *Centro de Investigación Educativa de República de Panamá*
- Mercedes Torrado Fonseca. *Institut de Recerca en Educació, Universitat de Barcelona*
- Laura Triviño Cabrera. *Instituto Emergente de Investigación en Profesionales de la Educación, Universidad de Málaga*
- Mario Valera Pozo, *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Jesús Valverde Berrocoso. *Instituto Universitario de Investigación y Prospección Educativa, Universidad de Extremadura*
- M^a de la Mar Vanrell Bosch. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Alfonso Vázquez Atochero. *Instituto Universitario de Investigación y Prospección Educativa, Universidad de Extremadura*
- Marcelo Vera. *Ibero-American Science & Technology Education Consortium, University of New Mexico*
- Sebastià Verger Gelabert. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Josep Vidal Conti. *Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears*
- Lourdes Villalustre. *Instituto de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Oviedo*

Comunicaciones orales

Model for analysing socio-educational practices from the perspective of community resilience

Carme Montserrat, Edgar Iglesias, Pere Soler, Anna Planas y Moisès Esteban-Guitart

Resumen

The study presented here focuses on community socio-educational resilience, analysing the involvement of different social and educational agents in the design and implementation of social and educational proposals to deal with situations of adversity, in this case, caused by Covid-19. The objectives of the study were to identify resilient practices related to children and young people in 5 territories in Catalonia (Celrà, Ciutat Vella district of Barcelona, Girona, Olot and Palafrugell), and to provide specific measures for assessing and promoting practices that contribute to fostering processes of community socio-educational resilience. A mixed methodological approach was followed: a questionnaire was administered to children and adolescents aged 10-17 (N=1,216) and young people aged 18-29 (N=115), data were collected on 93 resilient practices, 30 interviews were conducted with their referents and 5 focus groups (N=36) were held. The study's main results are presented in summary form and a more detailed explanation is given of an analysis model that makes it possible to understand, analyse and promote the resilient practices of a community. This model has been operationalised by grouping 20 indicators into three dimensions: Support and personalisation, Collective action and social capital and Communication actions. It is proposed as a practical guide, in the form of a checklist, aimed at taking decisions to promote socio-educational resilience and aimed at professionals, political bodies and members of the associative network.

Palabras clave

Children

Youth

Resilience

Socioeducational practices

Community

Què diuen els infants sobre les expectatives d'ajuda en situacions de violència masclista? Proposta d'un model de detecció des dels centres educatius.

Carme Montserrat, Marta Garcia-Molsosa, Pere Soler, Anna Planas, Edgar Iglesias y Paula Boned

Resumen

Tal com assenyalen estudis recents sobre la participació dels infants tant en l'esfera social com en els assumptes que els afecten, aquests haurien de tenir un paper rellevant en explicar i buscar ajuda quan viuen una situació de violència masclista a la llar. La seva contribució en la detecció precoç del problema els pot empoderar com a subjectes de drets alhora que els pot ajudar a ser escoltats i tinguts en compte com a víctimes d'aquest context de violència. Així, recollint la seva veu, hem copsat obstacles i barreres amb les que es troben per saber què es necessitaria fer. L'objectiu d'aquesta presentació és doble. Per una banda, conèixer a qui, com, quan i a on confiarien el problema i demanarien ajuda, analitzant els factors que influeixen en les seves percepcions (gènere, edat, haver patit o no violència). Per l'altra, conèixer la seva contribució al disseny d'un model de detecció per reforçar la prevenció i la detecció precoç del fenomen des dels centres educatius. Pel que fa al mètode, s'ha inclòs un recull de dades quantitatives, amb una mostra representativa de 3.664 alumnes entre 4t de primària i 4t d'ESO amb una mitjana d'edat de 13,16 anys, 50.7% de noies, 64,6% d'educació secundària i 35.4% d'educació primària, a Catalunya. Van contestar un qüestionari online des dels centre educatius, d'autoadministració, anònim i amb el consentiment informat dels pares, mares o persones tutores. S'han dut a terme unes anàlisis bivariades i una regressió logística múltiple. Els resultats ens indiquen que els infants i adolescents volen tenir un rol actiu en la solució del problema, des

de saber-lo identificar, a defensar la mare i demanar ajuda de manera segura, però sovint no saben ni on ni a qui recórrer, i a més pateixen per les conseqüències. A més, els i les alumnes que han experimentat a casa violència masclista són menys propensos a afirmar que es pot demanar ajuda i confien menys amb els adults, amb diferències estadísticament significatives. Com a conclusions, els infants a l'hora de demanar ajuda els agradaria que el centre educatiu fos segur, amb informació clara de a qui es poden dirigir per protegir-se tant ells com la seva família. Per això cal una formació específica als equips docents i l'existència de programes informatius adreçat a l'alumnat sobre violència masclista. El model de detecció que es presenta considera aquests temes al mateix temps que posa de manifest la necessitat de fer recerca aplicada, també comptant amb els infants com a experts.

Palabras clave

Infants

Participació

Violència masclista

Centres educatius

Model de detecció

Evaluación de la competencia Comunicativa y social a través de los foros virtuales

José María Martínez Marín

Resumen

El foro virtual es uno de los recursos tecnológicos que ha mostrado más utilidad en la construcción y gestión por parte del alumno universitario de su propio conocimiento, ya que facilita la puesta en marcha de estrategias de participación, colaboración y autoaprendizaje (Balanskat y otros, 2006).

En esta investigación se ha pretendido realizar un análisis de contenido y se han codificado a través de un proceso deductivo las intervenciones de los alumnos en los foros virtuales de una asignatura de segundo curso del Grado de Ingeniería Informática.

Los principales resultados muestran que parece existir una relación entre la participación en el foro y la obtención de una nota de aprobado o superior. Esta relación es aún más acusada si se contabilizan únicamente a los alumnos que participaron más de una vez en el foro, ya que más de un 85% de los mismos consiguieron como mínimo aprobar la asignatura.

Palabras clave: Competencia digital, foro virtual, investigación cualitativa, análisis de contenido.

Abstract

The virtual forum is one of the technological resources that has shown most usefulness in the construction and management by university students of their own knowledge, since it facilitates the implementation of participation, collaboration and self-learning strategies (Balanskat et al., 2006).

In this research, it has tried to carry out a content analysis and the interventions of the students in the virtual forums of a second-year subject of the Computer Engineering Degree have been codified through a deductive process.

The main results show that there seems to be a relationship between participation in the forum and obtaining a passing grade or higher. This relationship is even more pronounced if only the students who participated more than once in the forum are counted, since more than 85% of them managed to pass the subject at least.

Keywords: Digital competence, virtual forum, qualitative research, content analysis.

Introducción

De un tiempo a esta parte, los recursos tecnológicos que forman parte de las plataformas de aprendizaje pretenden ofrecer un entorno educativo más significativo y dotar a la comunidad universitaria de un campus con diversas oportunidades de comunicación e interacción. El objetivo principal es complementar la docencia presencial y junto a ella propiciar una nueva manera de entender el acto educativo.

Dentro de estas plataformas de aprendizaje, el aula virtual se define como un lugar acotado y reconocible en el ciberespacio que posee una identidad y estructura definida con fines educativos. Este entorno virtual ha sido creado con la intencionalidad pedagógica de estimular, guiar o supervisar un proceso de aprendizaje de modo formalizado (Area y Adell, 2009).

En este contexto, el foro virtual es uno de los recursos tecnológicos que ha mostrado más utilidad en la construcción y gestión por parte del alumno universitario de su propio conocimiento, ya que facilita la puesta en marcha de estrategias de participación, colaboración y autoaprendizaje (Balanskat, Blamire y Kefala, 2006).

Con el uso de los foros de debate se refuerzan ciertas características del aprendizaje poniendo el foco en su carácter constructivo (a través de la adaptación de nueva información al conocimiento existente con el objetivo de dotarlo de sentido y significado), colaborativo (trabajo en equipo para lograr fines comunes), intencional (implicación en la consecución de objetivos cognitivos de forma activa), conversacional (ya que aprender es un proceso social) y reflexivo (se persigue la articulación de lo aprendido a través de la reflexión sobre los procesos y decisiones tomadas) (Cabero y Román, 2005).

Método

Esta investigación ha pretendido realizar un análisis cuantitativo y cualitativo del contenido de los foros virtuales de debate utilizados como complemento de la docencia universitaria presencial. El objetivo principal es la evaluación de los niveles alcanzados en la competencia de comunicativa y social definidos por la Comisión para las Comunidades Europeas (2005). Para ello se ha llevado a cabo un análisis de contenido utilizando el software de análisis cualitativo webQDA y se han codificado a través de un proceso deductivo las intervenciones de los alumnos en cada uno de los hilos del foro de dudas de la asignatura "Desarrollo de Programas" del segundo curso de los dos Grados en Ingeniería Informática (Ingeniería del Software e Ingeniería de Computadores). También se han tenido en cuenta los tipos de comunicación definidos por Rafaeli (1988): Declarativa (unidireccional), Reactiva (bidireccional) e Interactiva (completa), asignándose cada uno de ellos en relación al nivel competencial alcanzado por el análisis del contenido del mensaje.

La muestra estudiada han sido los 119 alumnos que se matricularon en la asignatura Desarrollo de Programas en el curso 2020-2021. El foro de dudas de la asignatura estaba alojado en el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura que utiliza la plataforma de e-learning Moodle. Esta actividad era de tipo voluntario y estuvo activa durante todo el curso.

Resultados y discusión

Los principales resultados obtenidos han sido los siguientes:

Con respecto a la visualización y participación en el foro (tablas 1 y 2), a pesar de que el índice de visualización es aceptable, nos encontramos con un índice de participación bastante bajo ya que menos de la tercera parte de los alumnos matriculados participa en el foro.

Tabla 1. Visualizaciones del foro

| Número de alumnos | Visualizaciones del foro de dudas y problemas |
|-------------------|---|
| Válidos | |
| Missing | 119 |
| 0 | 78 |

41

Índice de seguimiento 65,55%

Tabla 2. Aportaciones al foro

Número de alumnos Aportaciones al foro de dudas y problemas

Válidos

Missing 119

0 35

84

Índice de participación 29,41%

Niveles alcanzados en la competencia comunicativa y social:

En la competencia Comunicativa y social, la mayoría de las aportaciones al foro son de nivel tres (44%) lo que implica que el alumno produce y responde a mensajes detallados, y de nivel dos (33%), lo que implicaría que el alumno responde y produce mensajes sencillos. Cabe destacar que un porcentaje pequeño de alumnos (10% en total) alcanza los niveles cuatro y cinco, lo que significa que nos encontramos ante alumnos que producen y responden a mensajes en situaciones poco habituales y que pueden modificar su comportamiento a partir de un mejor conocimiento de ellos mismos.

Tipos de comunicación

En la línea de lo obtenido en el análisis del nivel alcanzado en la competencia analizada, la mayoría de los mensajes son de tipo reactivo o declarativo, es decir, de tipo unidireccional o como respuesta a otro mensaje. Un porcentaje muy pequeño (2%) son mensajes que acarrearán una comunicación interactiva, lo que implica una comunicación bidireccional que además tiene en cuenta el historial de mensajes, de esta forma la interactividad conforma una realidad social.

Relación entre participación en el foro y nota en la asignatura

Parece existir una relación entre la participación en el foro y la obtención de una nota de aprobado o superior, ya que un 65% de los participantes consiguieron estos resultados, mientras que un 42% consiguieron aprobar la asignatura sin participar en el foro. Estos últimos resultados son más acusados si contabilizamos únicamente a los alumnos que

participaron más de una vez en el foro, ya que más de un 85% de los mismos consiguieron como mínimo aprobar la asignatura. Estos mismos alumnos mostraron incrementos significativos (entre 0,5 y 1 punto (un nivel más)) de media en cada una de las competencias analizadas.

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos en los análisis cualitativo y cuantitativo podemos concluir que el foro de dudas de la asignatura es moderadamente visualizado y poco utilizado a pesar de que hay una clara relación entre un uso medio-frecuente del mismo y el hecho de superar la asignatura. Con respecto a los niveles alcanzados en la competencia analizada, nos encontramos que el nivel predominante es el tres, lo que se corresponde con un alumno con un nivel de autonomía medio que se responsabiliza de su aprendizaje y que es capaz de producir y responder a mensajes detallados. Por otra parte, la amplia mayoría de los mensajes del foro son de tipo reactivo.

Referencias bibliográficas

- Area, M. y Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.) Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. (391-424). Málaga: Aljibe.
- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet, European Commission's ICT cluster.
- Cabero, J. y Román, P. (2005) Aplicaciones de la perspectiva cognitiva en la enseñanza a través de redes telemáticas, *Acción Pedagógica*, 14 , pp. 6-16.
- Commission of the European Communities (2005). Commission Staff Working Document (2005). Towards a European Qualifications. Framework for Lifelong Learning. Bruselas.
- Rafaeli, S. (1988). Interactivity: From new media to communication. En R.P. Hawkins, J.M. Wiemann and S. Pingree (eds), *Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science*, Vol. 16, 110-134. Beverly Hills, CA: Sage.

Palabras clave

Competencia digital

foro virtual

investigación cualitativa

análisis de contenido.

‘Aula Feminista’: un proyecto de investigación para la formación y conciencia feministas del futuro profesorado

Analía Leite Méndez, Laura Triviño-Cabrera y Virginia Martagón Vázquez

Resumen

Presentamos un trabajo que tiene como propósito exponer las principales líneas y acciones de un proyecto de investigación titulado El ‘aula feminista’ como espacio dialógico docente sobre cuestiones sociales candentes a través de narrativas transmediales, financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Málaga (B2-2022_08). Este proyecto surge de la preocupación de un equipo docente interdisciplinar (Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Plástica, Didáctica de la Expresión Corporal y Didáctica de la Matemática) e interdepartamental, ante las dificultades para incorporar las perspectivas de género y feminista en las aulas universitarias, concretamente, en la formación inicial de maestras/os en Educación Infantil y Primaria y estudiantes del máster de profesorado en ESO y Bachillerato.

Para afrontar esta problemática, planteamos la formación y la conciencia feministas del profesorado en formación inicial como uno de los requisitos fundamentales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Pese a que el feminismo está constantemente en la agenda política y en las redes sociales; no se contempla lo suficiente en las aulas universitarias y escolares.

Los antecedentes de este proyecto se sitúan en la creación de la iniciativa GENT (Género, Educación y Narrativa Transmedia) y el Seminario Permanente bell hooks, pensadora que dio lugar al nombre del proyecto ‘aula feminista’, una de las principales acciones que se desarrollan en este proyecto. El Seminario Permanente bell hooks ha sido la base para establecer como objeto de estudio la exploración de las aulas feministas para profesorado de diferentes niveles educativos, tanto en formación inicial como permanente;

aplicando metodología de investigación cualitativa. Partiendo de la idea de búsqueda constante de conexión Universidad-Escuela, nos interesa la creación de aulas feministas, siguiendo las características atribuidas a éstas por bell hooks (1984).

Considerando el 'aula feminista' como laboratorio de investigación didáctica sobre feminismo, el segundo eje de este proyecto de investigación es la 'narrativa transmedia' (Jenkins, 2003). Las narrativas transmediales son "una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro)" (Scolari, p. 24). Teniendo presente la influencia de los mass media como 'medios de comunicación de masas patriarcales' (bell hooks, 2017) en la configuración y fortalecimiento de roles y estereotipos de género, así como la expansión de discursos machistas, racistas, homófobos, clasistas..., consideramos que la formación feminista del profesorado necesita urgentemente debatir, analizar y generar nuevas propuestas a partir de las narrativas transmediales que nuestro alumnado consume diariamente desde las plataformas digitales.

Cabe destacar el papel protagonista del alumnado, que está siendo participante indispensable en el desarrollo del proyecto, al involucrarse en las actividades y proponer diversas estrategias que nos permita abordar la temática desde sus propios intereses actuales, algo que nos hace estar más abiertas en un proceso de indagación emergente, flexible y horizontal.

Bibliografía

hooks, B. (2021). Enseñar a transgredir. Capitán Swing Libros.

Leite Méndez, A. (2021). Dialogicidad y sentidos de la formación: ¿Es posible otro diálogo? El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/11/04/dialogicidad-y-sentidos-de-la-formacion-es-posible-otro-dialogo/>

Martagón Vázquez, V., Calvo León, P., Vaquero Cañestro, M.C., Márquez García, M. J., Triviño Cabrera, L. y Leite Méndez, A.E. (2021). Géneros, educación y narrativa transmedia: deconstruyendo mitos y estereotipos;

construyendo relaciones afectivas en igualdad en la universidad (pp. 231-235). En L. Álvaro, C. y Hamodi Galán (Coord.). Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación. Dykinson.

Triviño-Cabrera, L. (2022). Feminist Critical Literacy. From Mainstream Culture to Didactic Probusage. Octaedro.

Palabras clave

aula feminista

formación feminista

formación inicial docente

narrativa transmedia

redes sociales

La intel·ligència artificial generativa al servei de l'aprenentatge de segones llengües

Cinta Gallent Torres

Resumen

Durant els darrers mesos, la intel·ligència artificial generativa (IAG) ha estat el centre de nombroses converses, evidenciant així l'interès pel seu potencial transformador en els processos d'ensenyament i aprenentatge universitari (Sabzalieva & Valentini, 2023). Eines com ChatGPT, Perplexity, Humata.ai o Sudowrite han obert, en poc de temps i quasi per sorpresa, un nou horitzó de possibilitats per a l'alumnat i el professorat, alhora que han plantejat dilemes ètics i pedagògics relacionats amb la veracitat dels continguts, la protecció de dades, els drets d'autor o el rol de la interacció humana en un àmbit tan particular com el de l'aprenentatge de segones llengües.

Analitzar, doncs, els reptes que aquesta tecnologia planteja o els beneficis associats al seu ús (automatització de tasques, creació de continguts, adaptabilitat, versatilitat, etc.) és fonamental per dissenyar un nou escenari d'educació superior. Donat que tot canvi implica un oportunitat, aquesta irrupció tecnològica sobrevinguda comportarà l'actualització de continguts curriculars, la renovació metodològica, l'adopció de nous instruments d'avaluació, retroalimentació i seguiment de l'alumnat, entre altres aspectes que ni tan sols poden imaginar-se avui dia (McFarlane, 2019).

La capacitat d'aquestes eines per generar textos coherents, traduir-los a altres idiomes o resoldre problemes és innegable. No obstant això, el seu potencial implica també una sèrie de limitacions i riscos que desafien la integritat acadèmica (continguts esbiaixats, incomplets o falsos, noves formes de plagi i frau acadèmic, suplantació de l'autoria, etc.). Per això cal formar l'alumnat perquè siga capaç d'emprar la IAG de forma responsable i ètica, discriminar

els continguts erronis o inadequats, i avaluar la qualitat dels resultats generats. També cal incitar als docents a aprofitar qualsevol oportunitat a l'aula per mostrar el potencial d'aquestes eines, i reflexionar conjuntament sobre el seu ús des de la transparència i l'equitat. En aquest sentit, tota experiència pràctica amb la IAG duta a terme amb l'alumnat universitari, dins o fora de l'aula, i a través de qualsevol assignatura, es converteix en una oportunitat estratègica per explorar les seues funcionalitats i desenvolupar comportaments legítims cap a aquestes eines.

Sota aquesta perspectiva, l'objectiu d'aquest estudi és comparar els resultats d'una experiència d'aula sobre ChatGPT i altres eines d'intel·ligència artificial generativa en dues assignatures de llengua francesa impartides a dues universitats espanyoles distintes, la Universitat de València (UV) i la Universitat Internacional de València (VIU). Mitjançant el disseny d'una unitat didàctica i l'administració d'un qüestionari a l'alumnat de grau matriculat en les assignatures de Llengua Francesa 1 i Llengua Francesa 4 dels centres mencionats, es pretén indagar sobre el seu coneixement de la IAG, de les eines generatives disponibles a Internet i la seua aplicació a l'àmbit de l'aprenentatge de llengües estrangeres. També s'aborda l'impacte que un ús poc ètic i irresponsable de la IAG pot tenir en el desenvolupament de competències com la de pensament crític, resolució de problemes i anàlisi de informació.

És important indicar també que els dos centres en els quals es du a terme l'experiència, un de caràcter públic i modalitat d'ensenyament presencial (UV), i l'altre de caràcter privat i modalitat d'ensenyament exclusivament en línia (VIU), acullen estudiants de perfils molt distintes (edat, nacionalitat, etc.), la qual cosa, comporta un interès afegit a l'hora d'analitzar els resultats.

Per a dur a terme aquest projecte, s'utilitza una metodologia constructivista basada en la interacció i intercanvi d'idees, experiències i perspectives, que aposta pel treball col·laboratiu, i cerca transferir els continguts d'aprenentatge a situacions reals i significatives per a l'alumnat. Entre les activitats proposades, i més enllà del qüestionari administrat, l'alumnat compara diferents tipus d'eines d'IAG, pensant sempre en la seua aplicabilitat en el marc de l'aprenentatge de la llengua francesa; analitza de manera crítica els resultats

generats per ChatGPT, reformula textos (primer en grup i després amb eines d'IAG), compara reformulacions, identifica errades gramaticals o lèxiques en traduccions, etc.; activitats que s'acompanyen de materials de consulta i ampliació sobre la temàtica, vídeos o pòdcasts en francès de cadenes com France Inter/RadioFrance, TF1, Arte, etc. També es duen a terme debats sobre les implicacions de la IAG per a la integritat acadèmica, els drets d'autor, el plagi i les pràctiques de citació, i com es poden abordar o previndre aquests problemes en l'ensenyament superior.

Pel que fa als resultats, i tenint en compte que el projecte es va dur a terme amb dues setmanes de diferència entre un grup i un altre, cal assenyalar que el 48,7% de la mostra del Grup 1 (de la UV, n=39) afirma que aquesta es la primera vegada que rep informació sobre IAG en el marc dels seus estudis, mentre que per al Grup 2 (VIU, n= 35), aquest percentatge representa el 68% dels participants. Ambdós grups coincideixen que empren aquestes eines principalment per dur a terme tasques de traducció, obtenir ajuda en les activitats acadèmiques i optimitzar el temps. Els darrers llocs els ocupen la personalització de l'experiència d'entreteniment mitjançant la recomanació de lectures, vídeos, etc., o la recerca de significats de paraules en diferents contextos. D'altra banda i mentre que el 71,8% dels estudiants de la UV afirma emprar la IAG per a dur a terme tasques acadèmiques, aquest percentatge es veu reduït al 48% en els estudiants de la VIU.

Quan se'ls pregunta si coneixen algun estudiant que haja emprat la IAG als seus treballs acadèmics, la diferència entre els dos grups és considerable. El 25,6% dels estudiants de la UV afirma no conèixer a ningú, mentre que a la VIU aquest percentatge representa el 84%. També s'identifiquen diferències en la freqüència d'ús de ChatGPT. No obstant això, els dos grups coincideixen en els punts següents: (i) tenen dubtes sobre si aquestes eines poden ajudar a aprendre francès i desenvolupar competències lingüístiques; (ii) consideren els resultats o produccions generades per la IAG una font fiable o de autoritat; (iii) consideren necessari citar en els seus treballs acadèmics qualsevol producció generada per ChatGPT u altres eines similars. Cal assenyalar que algunes d'aquestes opinions canviaren al finalitzar l'experiència d'aula.

Malgrat que l'alumnat d'ambdues universitats es mostra d'acord en que el terme d'IAG té connotacions positives i negatives, a la darrera pregunta del qüestionari, en la qual se'ls preguntava sobre quin impacte podria tenir l'ús d'aquestes eines en el procés d'ensenyament-aprenentatge, predominen comentaris com manca d'aprenentatge, dependència o disminució de capacitat crítica, en contraposició als comentaris positius sobre l'IAG (i.e., autonomia).

Com a conclusió, cal subratllar la importància de dur a terme experiències formatives amb l'alumnat de grau sobre l'ús d'aquestes eines en el seu dia a dia, fomentant així la cultura de la honestat. També cal reflexionar detingudament sobre les implicacions d'integrar la IAG en els plans d'estudi universitaris independentment de la disciplina, assignatura o característiques del centre.

Referències bibliogràfiques

McFarlane, A (2019). Growing up Digital: What do we really need to know about educating the digital generation. Nuffield Foundation.

Sabzalieva, E. & Valentini, A. (2023). ChatGPT and Artificial Intelligence in Higher Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Palabras clave

Intel·ligència artificial generativa

IAG

ChatGPT

Francés com a Llengua Extranjera

Educació Superior

Are the future professionals from the socioeducative area aware of the risks of suffering from burnout or vicarious trauma?

Gemma Crous, Sara Pérez-Hernando, Julio Rodríguez-Rodríguez, Paulo Padilla-Petry y Nuria Fuentes-Peláez

Resumen

Background: Professionals who conduct socioeducative interventions (social workers, social educators, social psychologists, social pedagogs, and others) are exposed to complex situations everyday, dealing with people in vulnerable situations, whose experiences and narrations are linked to traumatic situations. Professionals who work with people who had been abused, maltreated or neglected are listening to traumatic stories from them every day. These professionals are chronically exposed to this narrative, and this can end up affecting them in different ways. It is known that burnout and vicarious trauma are very present on those professionals' lives.

Objectives: Our research questions were: are these professionals getting tools and knowledge on how to prevent this burnout and this vicarious trauma when they study at the university before they start working? Are the students aware of these risks?

The two main objectives for the presentation are: 1) to explore on the opinion of students of 3 degrees (social education, social work and pedagogy) from one university about the perception of the risk of burnout and vicarious trauma in their future when working with vulnerable populations; and 2) what strategies are they learning at the university (if any) to prevent burnout and vicarious trauma in their future job position.

Methodology: Three focus groups with students from three different degrees had been conducted. Each focus group had between 4 and 5 participants. Content analysis was used.

Results: Results will be presented highlighting 3 ideas: 1) There are different perceptions on the levels of risk to suffer burnout and vicarious trauma depending on the degree that the students are in; 2) There are some experiences of important content that seems useful to students to prevent burnout and vicarious trauma in their future job position; and 3) The methodologies that are used to teach those contents are various, depending on the teacher.

Conclusions: The quality of the social intervention must be assured, and professionals who work on these services need to be ready to deal with all the difficult and complex stories that people explain them. So, it is very important to prepare students who will work on those services and make sure that they have the tools and the knowledge to deal with the risk of suffering burnout or vicarious trauma.

Palabras clave

university

social work

social education

pedagogy

burnout

vicarious trauma

Sinergia entre Taxonomía de Bloom y Conectoma Humano

Hildauro Zulantay A.

Resumen

INTRODUCCIÓN

El avance de la Neurociencia, gracias a los recursos de neuroimagen y resonancia magnética (Rueda, 2021, p. 57), han permitido hallazgos valiosos para la Educación. Avances por considerar al momento de formar a personas son el Atlas del Cerebro Humano (Brainnetome Center, 2014) y el Conectoma Humano (Glasser, Smith et al., 2016), cartografía y enfoque cerebral que han provocado diversas reacciones hacia el desarrollo de investigaciones transdisciplinarias en esta línea (National Library of Medicine, s. f.).

El presente estudio se circunscribe en la Neuroeducación, nuevo paradigma en el que confluyen Neurociencia, Psicología y Educación, entre otros, campo que aborda indagaciones acerca del cerebro, la mente, la cognición, la conducta humana y los procesos pedagógicos (Mora, 2022, p. 31)

Como estudio Neuroeducativo, se realiza una aproximación entre dos recursos que son utilizados por los docentes, uno de ellos de tipo curricular, la Taxonomía de Bloom (Owen, 2020; Saskatchewan, 1991, p. 22), herramienta que facilita el diseño, la planificación, la implementación y evaluación curricular, y otro recurso de tipo neurológico, el mapa de funciones cerebrales, que orienta a docentes sobre los procesos mentales para el aprendizaje, cartografía que ha cambiado desde un enfoque estático a un enfoque reticular funcional, el Conectoma Humano (Glasser et al., 2016, p. 175).

El Objetivo del estudio es: Realizar una aproximación teórica y práctica entre Taxonomía de Bloom y el Conectoma Humano, proyectando una comprensión dinámica y compleja del funcionamiento cerebral hacia los procesos educativos.

METODOLOGÍA

El diseño de esta indagación es un estudio de caso, no experimental, de tipo cualitativo, a su vez es, holístico, longitudinal y exploratorio.

Técnica: La técnica aplicada es el Análisis de Redes, recursos de la Teoría de Grafos. El análisis de redes se basa en diseñar matrices para ingreso de datos relacionales de vértices o nodos como subunidades de red, además, complementa esta información con atributos o características de dichos nodos. Ambos formatos, matrices y atributos son procesados en forma integrada en software para visualización de redes y obtener indicadores de red.

Fuente: El origen de los datos es de tipo documental, correspondiente a los Registros de Clases, documentos oficiales en los cuales los docentes describen las actividades realizadas en aula según grupo curso, asignatura, docente y fecha (Hernández y Mendoza, 2018, p.462). En este caso el Registro de Clase es digital.

Unidad de Análisis:

- La población en estudio corresponde a un centro educativo público que forma en Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media.
- La muestra corresponde al Registro de clases de un curso de Educación Básica en la asignatura de Ciencias Naturales, descripciones de procesos formativos de 1 año escolar, con 40 semanas de clases, 4 horas pedagógicas semanales distribuidas en 2 días de clases por semana durante el año 2018, evidencia educativa de un docente que atiende a 35 estudiantes.
- Herramientas: Los recursos utilizados en este estudio son software y aplicaciones.

Validación: Se realizan dos procesos de validación.

- Validación Interna: Para relacionar verbos "en contexto" con redes funcionales a gran escala se realiza cruce de la descripción docente con información teórica proveniente de las Funciones de Áreas de Brodmann, Taxonomía BrainMap y funciones de redes cerebrales a gran escala (Newton et al., 2020).
- Validación Externa: Proceso de triangulación, corroboración entre

objetivos de aprendizaje registrados en documentos con objetivos de aprendizaje del Currículum Oficial.

Los instrumentos diseñados y aplicados en este estudio son:

- a) Herramienta neuroeducativa: Planilla que asocia estructura y función del encéfalo, fundamentada en marco teórico de Área de Brodmann, Taxonomía de BrainMap, funciones de redes funcionales cerebrales y una selección de nodos representativos por red, orientada por Van Essen et al. (2019), quienes sugieren tratar el cerebro en base a "la función, la arquitectura, la conectividad y la organización topográfica" de éste (p. 26173).
- b) Planillas de Atributos: Permite la caracterización de los nodos de cada una de las redes, sean de Taxonomía de Bloom o redes funcionales cerebrales (Borgatti et al., 2002).
- c) Matriz cuadrática Taxonomía de Bloom: Matriz cuadrática en base a verbos recolectados en la muestra de registro de clases para generación de grafo.
- d) Matriz de Aproximación al Conectoma Humano: Matriz cuadrática de 268 nodos x 268 nodos, validados por BiImage Suite (Papademetris et al, 2019), que asigna redes funcionales cerebrales a verbos recolectados en la muestra.
- e) Tabla Dinámica Temporal: Para observar la dinámica de redes en Taxonomía de Bloom, se diseñan planillas de dinámica temporal, una para grafo de Objetivos y otra para grafo de Habilidades.

Factibilidad del Estudio: Se dispone de acceso a fuentes de información científica, además del acceso a recursos libres como software y aplicaciones.

Financiamiento: Becas Chile. ANID. Doctorado en el Extranjero. Año 2017. Folio Número: 72180602.

Aspectos Éticos: El estudio cumple con la normativa de la Universitat de Barcelona en el plano ético, contando con el Dictamen extendido por la Comisión de Bioética de esta casa de estudios.

RESULTADOS

La confiabilidad de los resultados, tras el proceso de aplicación de la

herramienta neuroeducativa es de: a) Alpha de Cronbach 0.845 para Taxonomía de Bloom y b) Alpha de Cronbach 0.979 para Redes Cerebrales a Gran Escala.

Validación Externa: Un 87% (n=334 / N=385) de Objetivos tratados en Ciencias Naturales de 2º Año Básico a 8º Año Básico durante un año escolar en un centro educativo, corresponden al Currículum Oficial. El 13% de Objetivos no se declara, se observa contextualización curricular.

El resultado de este proceso de acercamiento entre la Taxonomía de Bloom y el Conectoma Humano, con el diseño de una herramienta de relación teórica entre las Áreas de Brodmann, la Taxonomía BrainMap y las funciones de Redes Cerebrales a Gran Escala - el Conectoma Humano -, se podría decir que: Psicología y Neurociencia coinciden en el enfoque de dominios Cognitivo, Afectivo/Emocional y Psicomotor, lo cual facilitó la relación teórica de funciones cerebrales y su relación con objetivos.

La asociación de verbos de los objetivos de la muestra con redes funcionales, dan cuenta que las redes más activas fueron la red visual, somatomotora y auditiva, y las redes menos activas fueron la red frontoparietal, prominencia, atención ventral, atención dorsal, cíngulo-opercular, modo por defecto y subcortical.

DISCUSIÓN

Sapolsky (2020) indica que a nivel cerebral "todo modula todo", en esta perspectiva las redes cerebrales funcionales abordan tareas de distintos dominios de manera interconectada, la visión reticular liga el aspecto estructural y funcional del cerebro favoreciendo la conectividad, es decir, las funciones cerebrales no están localizadas, sino que están extendidas.

Desde esta perspectiva, la herramienta neuroeducativa podría facilitar la planificación, desarrollo y evaluación de estrategias formativas que estimulen no sólo las redes comúnmente moduladas, sino que también las redes menos activas. Vincular las tareas de aprendizaje basadas en los tres dominios de la Taxonomía de Bloom con redes cerebrales funcionales podría ampliar las posibilidades de interconexión de redes neuronales para el aprendizaje (Mora, 2022, pp. 71-78; Rueda, 2021, p. 59).

Referencias bibliográficas

- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). Ucinet for Windows: software for social network analysis. (6.528). [Software]. Windows. Harvard, MA: Analytic Technologies. <https://sites.google.com/site/ucinetsoftware/home>
- Brainnetome Center. (2014). Brainnetome Atlas. Institute of Automation. National Laboratory of Pattern Recognition. Chinese
- Glasser, M. F., Coalson, T. S., Robinson, E. C., Hacker, C. D., Harwell, J., Yacoub, E., Ugurbil, K., Andersson, J., Beckmann, C. F., Jenkinson, M., Smith, S. M., & Van Essen, D. C. (2016). A multi-modal parcellation of human cerebral cortex. *Nature*, 536(7615), 171–178. <https://doi.org/10.1038/nature18933>
- Glasser, M. F., Smith, S. M., Marcus, D. S., Andersson, J. L. R., Auerbach, E. J., Behrens, T. E. J., Coalson, T. S., Harms, M. P., Jenkinson, M., Moeller, S., Robinson, E. C., Sotiropoulos, S. N., Xu, J., Yacoub, E., Ugurbil, K., & Van Essen, D. C. (2016). The Human Connectome Project's neuroimaging approach. *Nature Neuroscience*, 19(9), 1175–1187. <https://doi.org/10.1038/nn.4361>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. Mc Graw Hill.
- Mora, F. (2022). Neuroeducador. Una nueva profesión. Alianza Editorial.
- National Library of Medicine. (s.f.). PubMed. The National Center for Biotechnology Information. National Institutes of Health. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>
- Newton, P. M., Da Silva, A., & Peters, L. G. (2020). A Pragmatic Master List of Action Verbs for Bloom's Taxonomy. *Frontiers in Education*, 5(July), 1–6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00107>
- Owen, L. (2020). Taxonomies of Learning. The second principle. <https://bit.ly/3AegVGm>
- Papademetris, X., Jackowski, M., Rajeevan, N., Okuda, H., Constable, R. T., & Staib, L. H. (2019). Bioimage Suite (1.1.0a9). [Software]. Windows. U.S.:

- Section of Bioimaging Sciences. Department of Diagnostic Radiology. Yale School of Medicine. <http://www.bioimagesuite.org>
- Rueda, Ch. (2021). *Educación la Atención con Cerebro*. Alianza Editorial.
- Sapolsky, R. (2020). *Compórtate. La biología que hay detrás de nuestros mejores y peores comportamientos*. (2ª ed.). Capitán Swing.
- Saskatchewan Department of Education, Regina. (1991). *Student Evaluation: A Teacher Handbook*. Educational Resources Information Center. (ED351296). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351296.pdf>
- Van Essen, D. C., Donahue, C. J., Coalson, T. S., Kennedy, H., Hayashi, T., & Glasser, M. F. (2019). Cerebral cortical folding, parcellation, and connectivity in humans, nonhuman primates, and mice. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(52), 26173–26180. <https://doi.org/10.1073/pnas.1902299116>

Palabras clave

Taxonomía de Bloom
Redes Neuronales a Gran Escala
Teoría de Redes
Neuroeducación

Didácticas digitales de la música y Recursos Educativos Abiertos: hacia una editorialización de las comunidades informales de interés

Javier Merchán Sánchez-Jara, Sara González Gutiérrez y Patricia García Iasci

Resumen

El desarrollo de las tecnologías web ha permitido la conformación de comunidades, geográficamente independientes, articuladas en torno a distintos "intereses comunitarios preexistentes" para la interacción asíncrona y deslocalizada (Baker & Ward, 2002), que han posibilitado una proliferación y desarrollo sin precedentes de recursos educativos creados en el seno de las prácticas de aprendizaje informal. En el ámbito de la educación musical estos flujos de información culminan con el surgimiento de prácticas pedagógicas de carácter rizomático (Cormier, 2008) que han dado lugar a la consolidación tanto de escuelas y técnicas interpretativas en torno a estilos exocanónicos, como nuevas didácticas digitales o corpus teóricos inéditos sobre repertorios y géneros tradicionalmente relegados al ostracismo por parte de la educación musical formal e institucionalizada.

Estos flujos incesantes de conocimiento entre pares se materializan en la creación y publicación de una gran variedad de recursos educativos que documentan prácticas, procesos y/o experiencias de aprendizaje que apelan a cuestiones tan variadas como la transcripción/edición de obras y repertorios inéditos, la formalización de rutinas y aproximaciones técnicas a la interpretación instrumental o la identificación, selección y experimentación con recursos tecnológicos para la creación y edición de producciones musicales, generalmente relacionadas con las músicas populares del siglo XX y XXI.

Desde el ámbito de la educación formal se impone, de manera interesada, atender a esta nueva realidad desde una doble perspectiva: por un lado, es necesario valorar estas prácticas y recursos como parte de un paradigma

educativo susceptible de ser incorporado, mediante la pertinente adaptación, al entorno de la educación formal y reglada. Por otro lado, el ecosistema educativo institucional debe contribuir de manera proactiva a desarrollar procesos de editorialización de los entornos informales de aprendizaje como blogs, foros o wikis, como proceso previo al desarrollo e implementación de espacios para la intersección entre la educación formal e informal constituidos en estructuras y plataformas para alojar Recursos Educativos en Abierto (REA). El espacio digital se constituye en torno a la interacción continua entre personas, máquinas y algoritmos; estos, ponen en liza procesos y sinergias de editorialización participativa, entendidos como el conjunto de interacciones de acciones individuales y colectivas en un entorno digital concreto (Vitali-Rosati, 2018), que promueven un panorama editorial más inclusivo y diverso dirigido a gestionar el control de calidad, abordar los problemas de desinformación o parcialidad y garantizar la credibilidad y el rigor formal de la información que produce. Desde esta perspectiva, la esfera digital permite nuevas formas de editorialización que desafían la conceptualización tradicional de autoría y/o autoridad.

En este contexto, la conjunción de la tradición pedagógica y el rigor que implica el desarrollo y validación científica de estrategias didácticas aceptadas y asimiladas por la comunidad académica en el espacio de la educación formal, con las nuevas perspectivas epistemológicas (González, 2022), repertorios exocanónicos y tecnologías musicales privilegiadas en el ámbito informal, debe de cristalizar en la creación de plataformas REA como expresiones paradigmáticas de los proceso de editorialización de las comunidades informales de interés musical. Hylén (2005) conceptualiza el desarrollo de iniciativas (REA) como espacios para el acceso y visibilización de programas y contenidos abiertos; la utilización y desarrollo de herramientas informáticas abiertas (por ejemplo, sistemas de gestión del aprendizaje); la creación y modificación de materiales abiertos para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje digital del personal docente; la creación de repositorios de objetos de aprendizaje, o la elaboración e implementación cursos educativos gratuitos.

El ecosistema de la educación formal puede innovar y enriquecerse de manera

significativa adoptando muchas de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que se desarrollan en el entorno de las comunidades de práctica musical en el espacio digital. Cuestiones como la alfabetización tecnológica, el desarrollo de competencias para la producción musical o el conocimiento profundo y la formalización de escuelas teórica e interpretativas en el ámbito de la música popular urbana, desarrollando las habilidades musicales necesarias para participar activamente en géneros distintos de los perpetuados por la música escolar (Wladron, 2013), son solo alguna de ellas. A nivel genérico, estas aportaciones pueden estructurarse en categorías para la clasificación e indexación en repositorios REA, incluyendo espacios para albergar recursos relacionados con:

Aspectos técnicos e interpretativos

La música popular urbana abarca una amplia gama de estilos y técnicas en relación con el ámbito interpretativo que ha ido consolidado y formalizando las diferentes escuelas interpretativas y formas de aproximación estilística, técnica y /o expresiva, en virtud de la discusión y transmisión de conocimiento informal entre pares. Las cuestiones más representativas en este ámbito son:

- Rutinas y diarios de prácticas; ejercicios técnicos;
- Análisis de estilo de intérpretes canónicos;
- Video-lecciones y tutoriales de técnica e interpretación instrumental.

Análisis y desarrollos teóricos

Los procesos de enseñanza-aprendizaje y transferencia de conocimiento teóricos en comunidades online representan espacios muy relevantes para el desarrollo de procesos relacionados con la pedagogía crítica. La enseñanza de la teoría musical a través de didácticas digitales debe de transformar e innovar la manera en que los estudiantes abordan, exploran y responden al contenido teórico, desde la perspectiva de la individualización, el aprendizaje significativo y la adecuación al contexto. Este elenco de transformaciones correlaciona de manera evidente con el desarrollo de la que se conoce como Musical Knowledge Cloud considerado como corpus de conocimiento especializado,

producido en el ámbito de la inteligencia social, y como objeto mutable, accesible y democrático. El objetivo final debe de ser el explorar las intersecciones de la pedagogía crítica y el corpus teórico de la música popular contemporánea en el contexto de un espacio abierto y cercano en el que los estudiantes no piensen en la teoría musical como algo lejano a sus intereses, sus experiencias y sus necesidades profesionales y/o formativas (Smith, 2018). En este marco las cuestiones más relevantes son:

- Análisis de técnicas, teorías y recursos para la improvisación musical en el ámbito rock, blues o jazz;
- Técnicas y teorías de composición y arreglo musical en el ámbito de las músicas populares urbanas;
- Discusión y análisis musicológico;
- Análisis armónico/formal de obras y repertorios canónicos (dentro del ámbito de las conocidas como músicas populares urbanas).

Producción y tecnologías musicales

Los desarrollos tecnológicos siempre han promovido nuevas oportunidades de evolución y ampliación de horizontes artísticos, que los músicos han aprovechado para desarrollar nuevos recursos expresivos, géneros o estilos. Estos son el fruto de procesos simbióticos que implican el concurso de todos los agentes implicados en el proceso de creación-interpretación musical mediante un proceso iterativo de innovación / canonización. A medida que se introducen nuevas tecnologías, los intérpretes y creadores adaptan sus estilos para compensar las idiosincrasias de las tecnologías al tiempo que surgen nuevos problemas derivados del objetivo irrenunciable de crear músicas aún más exóticas y evolucionadas en relación con las preexistentes (Miller, 2013). En este contexto surgen infinidad de cuestionamientos y necesidades educativas, a nivel artístico o competencial, relacionadas con el conocimiento y dominio de la tecnología al servicio de la creatividad musical. Entre estas cabe destacar:

- Información y recomendación sobre hardware y software para la interpretación con instrumentos eléctricos y electrónicos o la grabación y producción de audio;
- Técnicas y sistemas de grabación, edición, mezcla y postproducción de

proyectos musicales;

-Análisis de estilos y técnicas de producción musical canónicos.

Fuentes de información y edición musical

El surgimiento de las nuevas formas de edición musical, al albur de herramientas especializadas para la anotación de textos, el estudio, la práctica, o la interpretación musical, y el reconocimiento actual de las mismas como recursos de gran valor educativo, se ha resuelto con el nacimiento de una nueva categoría de aplicaciones y técnicas específicamente desarrolladas para fines relacionados con la enseñanza y el aprendizaje musical (Merchán, 2014), entre estas cabe destacar:

-Acceso a repertorios sin editar; archivos XML y/o MIDI de obras transcritas en formato editable e interactivo;

-Crítica, recomendación y visibilización de obras editadas;

-Acceso y edición de sonidos y librerías y simples.

Bibliografía

Baker, P. M., & Ward, A. C. (2002). Bridging temporal and spatial 'gaps': The role of information and communication technologies in defining communities. *Information, Communication & Society*, 5(2), 207–224.

Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of online education*, 4(5).

González-Gutiérrez, S., & Merchán-Sánchez-Jara, J. (2022). Humanidades digitales y ecosistema educativo: hacia una nueva estructura epistémica desde las didácticas digitales. *Anuario ThinkEPI*, 16. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a35>

Hylén, J. (2005). Open educational resources: Opportunities and challenges. OECD-CERI. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/49/35733548.doc>

Merchán Sánchez-Jara, J. (2014). Digital schola: music readers as learning/teaching tools. In *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 547-553).

- Miller, E. R. (2013). The influence of recording technology on music performance and production. Ohio University.
- Smith, P. (2018). The cloud of musical knowledge: Towards a critical music theory pedagogy. In Pedagogy Development for Teaching Online Music (pp. 165-182). IGI Global.
- Vitali-Rosati, M. (2018). On editorialization, structuring space and authority in the digital age. Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- Waldron, J. (2013). YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on-and offline music community. *International Journal of Music Education*, 31(1), 91-105.

Palabras clave

Educación Musical

Didácticas Digitales

Editorialización

Recursos Educativos en Abierto

Educación informal

La participación como eje de transformación de la EI: elementos innovadores desde tres experiencias internacionales

Jennifer Monje Marin y Ana Novella Cámara

Resumen

Se presenta el estado de avance de una investigación de doctorado cuyo objetivo es identificar los elementos innovadores de la educación infantil (EI) actual en contextos donde la participación está siendo considerada un elemento clave de transformación educativa, para así vislumbrar los desafíos de la formación inicial de los docentes de educación infantil en Chile. A la luz de las metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que promueven una educación inclusiva, equitativa, sostenible y de calidad para todos los niños desde su nacimiento y a la luz de los avances en materia educativa de España, Brasil y Chile, la EI representa un nicho tan importante como complejo en la instauración de los nuevos objetivos, por las tensiones neoliberales que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos y por la ambigüedad conceptual que pesa aún sobre la niñez, conflictuada históricamente entre las medidas que garanticen la provisión y protección de los derechos de los niños a través del monitoreo externo de los resultados de políticas y programas y, al mismo tiempo, las medidas que aseguren el desarrollo integral infantil a través de la participación de los distintos agentes implicados en la relación pedagógica dentro de las instituciones. Este duplo movimiento de lectura no solo implica un evolución conceptual sobre infancia y EI, sino también un restablecimiento de la imagen de los centros educativos, procesos pedagógicos, evaluaciones institucionales y profesionales involucrados, los cuales pretenden ponerse al servicio de una EI más sostenible, democrática y participativa.

A partir de tres líneas de teorización que se convirtieron en los tres capítulos

que conforman el marco teórico de este estudio: a) Concepciones de infancia y educación infantil: consideraciones para comprender y divergir; b) La participación como elemento clave en la configuración de la educación infantil actual y; c) Formación del docente de educación infantil: identidad y saberes para una educación participativa e innovadora, se desarrolla una revisión sociohistórica sobre las principales aportaciones que han repercutido en las concepciones de infancia y El predominantes en gran parte de las sociedades occidentales, principalmente frente a la inclusión del concepto de participación en los sistemas educativos, hoy en día concebidos desde una perspectiva democrática y de derecho infantil donde la formación docente juega un papel fundamental en el conocimiento de las nuevas propuestas y en la actualización de prácticas participativas e innovadoras.

Desde una óptica socio-constructivista y sobre la base de una investigación educacional de Métodos Mixtos (Howe, 1988), este estudio considera primeramente analizar un contexto español –Barcelona–, un contexto brasileño –São Paulo– y un contexto chileno –Santiago– en torno a los avances en la inclusión de la participación en la EI, para luego situar la mirada en la formación del profesorado de cuatro universidades chilenas de manera de verificar los grados de conocimiento sobre la participación en la EI, recoger los avances y conflictos sobre participación, calidad e innovación educativa y, finalmente, discutir las posibilidades de la formación docente en Chile. En este texto se exponen los resultados obtenidos en el primer proceso empírico, un diagnóstico comparativo que implicó la revisión documental de los tres contextos internacionales referidos (McCulloch, 2004) y entrevistas semiestructuradas a nueve representantes –tres de cada ciudad– ligados al ámbito académico, gubernamental y civil (Sabariego, 2004), de manera de establecer los elementos innovadores presentes en cada escenario, los puntos de encuentro y desencuentro, así como los desafíos de desarrollo sostenible para la nueva década. El análisis del contenido, tanto de la recopilación documental como de las entrevistas semiestructuradas, se realizó a través del software Iramuteq (Ruiz, 2017), el cual dio el soporte necesario para encontrar, organizar y analizar el número de informaciones de acuerdo con tres grandes categorías:

- 1) Contextualización: Hitos de la educación infantil.
- 2) Abordajes de las normativas actuales.
- 3) Elementos innovadores de promoción de la participación en la educación infantil.

Entre los principales resultados se destacan los avances en la EI evidenciados en los tres contextos internacionales, los cuales fueron agrupados en siete hitos: a) legislativos; b) de implantación del servicio; c) de integración institucional, d) de expansión de cobertura; e) hitos curriculares; f) hitos de calidad y; g) de formación docente. Al analizar cada grupo de hitos es posible establecer semejanzas pues en los tres contextos existe una evolución positiva sobre la importancia de la EI legislada, administrada y reconocida como una etapa educativa esencial para el desarrollo humano y que por lo tanto requiere de una inversión acorde a un servicio de orden público que garantice acceso y educación de calidad para todos los niños sin distinción. Así, también es posible rescatar las semejanzas en los abordajes teóricos que sustentan las normativas y discursos de los expertos sobre las concepciones de infancia, educación infantil y participación. Sobre la concepción de infancia, en los tres contextos resaltan los abordajes teóricos de derecho infantil, igualdad, equidad y ciudadanía; mientras que en la concepción de EI se destacan el restablecimiento de la función política, la función social y la función pedagógica como abordajes teóricos directamente vinculados a los abordajes de infancia destacados. A partir de ahí, la concepción de participación en la EI se ha ido configurando según los abordajes teóricos de derecho infantil, de (re)vinculación de las familias y de estrategia de evaluación educativa.

Aun cuando estos enfoques están presentes en los tres contextos estudiados, las diferencias radican en el énfasis dado por cada contexto a cada uno de ellos, repercutido en gran medida por las trayectorias históricas de la EI de cada país, la organización administrativa de las diversas esferas de gobierno, la autonomía de las instituciones y la injerencia de los docentes en la definición de los procesos y prácticas educativas. Los elementos innovadores, por tanto, se han ido definiendo ligados estrechamente al panorama histórico, cultural y social que los circundan, como por ejemplo en Barcelona donde hay

un especial énfasis en el juego, la escucha de los niños y el acercamiento del centro educativo al barrio. En São Paulo, los elementos se centran en fortalecer los equipos internos de trabajo a través de la autoevaluación y los procesos externos de evaluación de las instituciones, mientras que en Chile el foco se ha puesto en la formación docente y en reforzar la autonomía profesional dentro de las instituciones.

Si bien en los tres contextos en estudio se observa un periodo de transformación hacia una EI más participativa y democrática, también existe un innegable vínculo entre la efectividad de los avances puestos en marcha y la expectativa de mejoramiento de la calidad de la EI, lo que ha mantenido la calidad como un elemento clave de innovación educativa, en la medida en que las estrategias de seguimiento y evaluación institucional consigan ser equilibradas entre el acompañamiento externo a las instituciones y los procesos evaluativos internos contruidos por todos los agentes involucrados, inclusive por los propios niños, desmarcándose así de la idea de calidad como indicador neutro para entenderla como un atributo construido y contextualizado.

Finalmente, estos descubrimientos nos llevan a confirmar que existe un consenso en que para que el tránsito hacia una EI más participativa e innovadora sea posible, además de promover y fortalecer las instituciones desde dentro también es importante concebir la formación de los profesionales involucrados como un elemento de transformación educativa, pues son ellos(as) los encargados de llevar los discursos a prácticas educativas participativas e innovadoras que se ajusten a las realidades locales. La formación inicial es uno de los grandes desafíos para los contextos en estudio, pues la intervención en este ámbito también requiere superar algunos obstáculos que los sistemas de educación superior poseen, asociados desde la gestión de las universidades hasta la propia visión del profesional de la EI que se quiere formar para desempeñarse en instituciones con la identidad y competencias profesionales que vayan a la par con los objetivos democráticos y participativos actuales de la EI.

Referencias Bibliográficas

Howe, K. R. (1988) Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher* 17 (8), 10-16.

https://www.researchgate.net/publication/237828997_Against_the_Quantitative_Qualitative_Incompatibility_Thesis_or_Dogmas_Die_Hard

McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. RoutledgeFalmer.

Ruiz, A. (2017) Trabajar con Iramuteq: Pautas. Documento de consulta disponible en https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_I_RAMUTEQ_PAUTAS.pdf

Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte2). In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.128-163). La Muralla.

Palabras clave

El democrática y participativa

Innovación en la EI

Experiencias internacionales en EI

Perfiles Motivacionales y estrategias de aprendizaje autorregulado

Jhon Baquero Barato y María Rodríguez Moneo

Resumen

Introducción

Las orientaciones hacia las metas han sido descritas como marcos mentales que reflejan la interpretación y la respuesta de las personas frente a diversas situaciones (Elliot & McGregor, 2001). Algunos autores han planteado que los estudiantes pueden trabajar orientados a diferentes tipos de metas de manera simultánea (Dweck, 2001; Elliot & Dweck, 2008; Hofverberg & Winberg, 2020). En las últimas décadas se han desarrollado distintos estudios con el objetivo de analizar empíricamente la combinación de múltiples aproximaciones de metas y su vinculación con constructos motivacionales como el autoconcepto y la autoeficacia (p. ej., Martínez Monteagudo et al., 2018). Los resultados de estos estudios permiten concluir que existen diferentes perfiles motivacionales que resultan de la combinación de distintas aproximaciones a las metas.

Aunque los perfiles identificados presentan algunas variaciones, es posible reconocer ciertos patrones y características compartidas entre ellos. Por ejemplo, se suele identificar un perfil que agrupa estudiantes con alta orientación a todos los tipos de metas y otro perfil que agrupa estudiantes con baja orientación a todos los tipos de metas analizadas (p. ej., Martínez Monteagudo et al., 2018). También, estos estudios indican que los estudiantes con alta orientación a todos los tipos de metas muestran mayores niveles de autoeficacia, de autoconcepto y de uso de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, hasta ahora no se ha abordado suficientemente la relación entre perfiles motivacionales y autorregulación de los estudiantes.

Este estudio tuvo como propósito identificar perfiles motivacionales que resultan de la combinación de distintas orientaciones a metas y analizar su

relación con el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado.

Método

Participantes

En este estudio participaron 229 estudiantes de Grado, de los cuales 153 (66,8%) eran mujeres y 76 (33,2%) hombres. Los participantes tenían entre 17 y 30 años ($M=21,35$, $DE=2,26$).

Instrumentos

Para medir la orientación a metas, se aplicó el Achievement Goal Tendencies Questionnaire – AGTQ (Hayamizu & Weiner, 1991). Este cuestionario está compuesto por 20 ítems que evalúan tres tipos de orientaciones a metas: Metas de Aprendizaje, de Ejecución, y de Refuerzo Social. Cada ítem es contestado utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos, siendo 1 Nunca y 5 Siempre.

Por otro lado, para medir las estrategias de aprendizaje autorregulado se aplicó el Motivation Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ (Pintrich et al., 1991), que está compuesto por 81 ítems que se agrupan en dos escalas: componentes de la motivación y estrategias de aprendizaje. Cada ítem se contesta con una escala tipo Likert de 7 puntos, desde 1 No es cierto en absoluto en mí hasta 7 Muy cierto en mí.

Procedimiento

La aplicación de las pruebas se realizó de manera virtual. Cada participante recibió la información general del estudio y las instrucciones de acceso a la plataforma Google Forms en donde estaban disponibles los cuestionarios. Al ingresar a la plataforma, los participantes cumplimentaban el consentimiento informado en el que se explicaban los objetivos generales del estudio y la participación voluntaria en el mismo. Los datos se analizaron utilizando el Software SPSS (V.26).

Resultados

El análisis de los datos se realizó en dos partes: 1) la identificación de los perfiles motivacionales de los estudiantes de acuerdo con sus orientaciones

de metas; y 2) el análisis de las estrategias de aprendizaje autorregulado (motivación y de estrategias de aprendizaje) en función del perfil motivacional. Para identificar posibles combinaciones en las orientaciones a las metas, se realizó un análisis de conglomerados de k medias, cuyos resultados indican la existencia de dos grupos de estudiantes. El primero de ellos (C1) corresponde a estudiantes con una baja orientación a los tres tipos de metas, mientras que el segundo conglomerado (C2) corresponde a estudiantes con una alta orientación a los tres tipos de metas evaluados.

El primer conglomerado (C1) de orientación baja a los tres tipos de metas agrupó a 83 estudiantes (36,24%) mientras que el segundo conglomerado (C2) de orientación alta a los tres tipos de metas agrupó a 146 estudiantes (63,7%). El análisis de las estrategias de aprendizaje autorregulado en función del perfil motivacional incluyó la revisión de las características psicométricas del MSLQ para lo cual se realizó un análisis factorial exploratorio con método de extracción de máxima verosimilitud y método de rotación oblimin, así como un análisis paralelo.

Se identificaron 7 factores que agruparon 62 ítems en total y que explicaron el 51,9% de la varianza. La estructura factorial resultante incluye componentes motivacionales y estrategias de aprendizaje. Los factores que evalúan la motivación son: F1. Valor de la tarea y orientación a metas intrínsecas, F4. Autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, y F6. Ansiedad ante las pruebas. Asimismo, los factores que evalúan las estrategias de aprendizaje son: F2. Estrategias cognitivas y metacognitivas, F3. Regulación del esfuerzo, F5. Organización, búsqueda de ayuda y aprendizaje con pares, y F7. Regulación del tiempo y del ambiente de estudio.

Para identificar posibles diferencias entre los perfiles motivacionales (C1 y C2) en los factores de motivación y de estrategias de aprendizaje, se realizó un ANOVA, cuyos resultados muestran diferencias significativas en las subescalas motivacionales de F1. Valor de la tarea y orientación a metas intrínsecas ($F(1,227) = 6,780$, $p = 0,010$; $\eta^2 = 0,029$), F4. Autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento ($F(1,227) = 46,375$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,170$), y F6. Ansiedad ante las pruebas ($F(1,227) = 6,018$, $p = 0,015$; $\eta^2 = 0,026$).

Con relación a las subescalas de estrategias de aprendizaje, los resultados

muestran diferencias significativas en el F2. Estrategias cognitivas y metacognitivas ($F(1,227)= 21,856, p= <0,001; \eta^2= 0,088$), el F5. Organización, búsqueda de ayuda y aprendizaje con pares ($F(1,227)= 20,578, p= <0,001; \eta^2= 0,083$), y el F7. Regulación del tiempo y del ambiente de estudio ($F(1,227)= 24,164, p= <0,001; \eta^2= 0,096$). La única subescala de estrategias de aprendizaje en donde no se muestran diferencias significativas corresponde al F3. Regulación del esfuerzo ($F(1,227)= 0,840, p= 0,360; \eta^2= 0,004$).

Discusión

Los resultados permitieron identificar dos perfiles motivacionales, uno de alta orientación y otro de baja orientación a los tres tipos de metas. Estos perfiles ponen de manifiesto que los estudiantes pueden estar simultáneamente orientados a diversos tipos de metas (Hofverberg & Winberg, 2020; Ruíz-Esteban et al., 2018) y que, tal como plantean diversos autores (p. ej., Emery et al., 2018), las metas que se plantean son dinámicas, flexibles y se adaptan de acuerdo con variables personales, de la tarea y del contexto.

Por otra parte, se encontraron diferencias significativas entre los dos perfiles motivacionales en todas las subescalas de motivación y en casi todas las subescalas de estrategias de aprendizaje evaluadas. Los estudiantes con alta orientación a los tres tipos de metas tienden a tener mejores puntuaciones en todos los factores o subescalas evaluadas. Estos resultados son consistentes con los resultados obtenidos en estudios anteriores (p. ej., Martínez Monteagudo et al., 2018) en los que se indica que la alta orientación a diferentes tipos de metas tiene una influencia positiva sobre la motivación y sobre el uso de estrategias de estudio.

A pesar de lo anterior, llama la atención que no se obtuvieron diferencias significativas en el F3. Regulación del esfuerzo (estrategias de aprendizaje) que incluye la habilidad para controlar el esfuerzo cuando se presentan distracciones o tareas que no son interesantes (Pintrich et al., 1991). Este resultado puede indicar la necesidad de que los estudiantes de Grado aprendan cómo regular el esfuerzo, que resulta relevante al considerar que la formación universitaria es una etapa crítica, dado que se incrementan los

distractores y las demandas que los estudiantes deben gestionar (Cohen, 2012).

En conclusión, los resultados de este estudio amplían el conocimiento en torno a las metas, los perfiles motivacionales y su vinculación con el aprendizaje autorregulado, siendo este un elemento capital en nuestros días.

Referencias bibliográficas

- Cohen, M. (2012). The importance of self-regulation for college student learning. *College Student Journal*, 46(4), 892-902.
- Dweck, C. (2001). Social motivation: sociocognitive goals and processes. A comment. In J. Juvonen and K. R. Wentzel (Eds.), *Motivation and School Adaptation* (pp. 217–234), Oxford University Press.
- Elliot, E., & Dweck, C. (2008). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Emery, A., Sanders, M., Anderman, L., & Yu, S. (2018). When mastery goals meet mastery learning: Administrator, teacher, and student perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 86(3), 419 – 441. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1341863>
- Hayamizu, T., and Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *J. Exp. Educ.* 59, 226–234. doi: 10.1080/00220973.1991.10806562
- Hofverberg, A., & Winberg, M. (2020). Achievement goals and classroom goal structures: do they need to match? *The Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00220671.2020.1759495
- Martínez Monteagudo, M., Delgado, B., Sanmartín, R., Inglés, C., & García Fernández, J. (2018). Academic goal profiles and learning strategies in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 9, 1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01892>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Ann*

Arbor, MI.

Palabras clave

Metas

Orientación a metas

Aprendizaje autorregulado

La figura del mentor en la digitalització dels centres educatius: aprenentatges i reptes en la implementació del Pla d'Educació Digital de Catalunya

Laura Lopez, Cristina Ferrer, Marc Bosch y Jordi Sanz

Resumen

1. Introducció

El Pla d'Educació Digital de Catalunya (d'ara endavant PEDC) 2020-2023 impulsat pel Departament d'Educació té per objectiu contribuir al desenvolupament de les competències digitals de la ciutadania. Aquest pla té els següents objectius generals:

- Assegurar que l'alumnat de Catalunya sigui digitalment competents acabat l'ensenyament obligatori.
- Augmentar el nombre de professorat competent digitalment.
- Teixir una xarxa de centres digitalment transformats que facilitin l'aprenentatge en el marc de la transformació educativa.

Els resultats es desprenen de l'informe d'avaluació de la implementació del PEDC que el Departament d'Educació ha encarregat a l'avaluar a partir del treball de camp realitzat durant el primer semestre de l'any 2023. L'avaluació analitza el procés d'implementació i com s'han portat a la pràctica les activitats del PEDC de cara a la millora continua del Pla i per al disseny de futures polítiques educatives.

2. Àmbit de recerca: la figura del mentor digital

En el curs 2022-2023 hi ha hagut 222 persones mentores digitals per impulsar la digitalització dels centres educatius catalans. Els mentors i mentores digitals estan adscrits als Centres de Recursos Pedagògics (CRP) per a donar suport a una mitjana de 15 centres del territori. Aquestes persones són personal docent dels centres educatius amb un nivell adequat de competència digital

que poden sol·licitar un canvi de funcions a jornada completa, havent rebut formació en el nou lloc de treball. Les seves funcions inclouen acompanyar, implementar i avaluar l'estratègia digital als centres. Concretament acompanyar a la capacitat del professorat en competències digitals en el marc del projecte educatiu del centre (incloent-hi la formació interna de centre) i l'elaboració de l'estratègia digital de centre.

L'ús de mentories per a la formació de professionals en el sector de l'educació ha rebut interès tant polític com acadèmic en els darrers anys. A partir de l'estudi del model de mentoria entre iguals finlandès (Tynjälä et al., 2021), l'èxit dels sistemes de mentoria (expressat habitualment com a valoració positiva per part de totes les parts), depèn, a grans trets, de factors físics administratius, socials i metodològics. En aquest sentit, destaca també la necessitat de formar les persones mentores per tal que duguin a terme la seva tasca de manera adequada (Aspfors & Fransson, 2015; Teerikorpi & Heikkinen, 2012; Wittek et al., 2017).

Així doncs, l'objectiu de la investigació és determinar quin ha estat el rol real de les mentories digitals a l'hora d'acompanyar els centres en la implementació del Pla d'Educació Digital de Catalunya.

3. Metodologia

Per a respondre a la pregunta d'investigació plantejada anteriorment s'han utilitzat principalment tècniques qualitatives. S'han realitzat 11 entrevistes i 9 grups de discussió als principals agents a 20 centres educatius catalans, incloent-hi 5 perfils: equips directius, coordinacions digitals, docents, famílies i les mentories digitals dels centres. La selecció dels centres participants va realitzar-se de forma aleatòria, tot intentant garantir que hi hagués diversitat territorial, de complexitat dels centres educatius i de tipus de centre.

4. Què aporta la figura del mentor digital en la digitalització dels centres educatius?

Les mentories s'han valorat per part dels centres educatius entrevistats com a un element essencial en la seva tasca per impulsar la tecnologia educativa a

l'aula i incrementar la competència digital d'alumnat i professorat. Sobretot, s'han destacat tres aspectes que ajuden a aterrar el PEDC a les necessitats de cada centre.

A) Suport en l'elaboració de l'Estratègia Digital de Centre

Cada centre ha concretat el PDEC a través d'una Estratègia Digital de Centre, que en recull les necessitats, en fixa els objectius i concreta les accions a desenvolupar en el futur. Així, la mentoria ha estat clau oferint models generals i implicant-se en l'elaboració de l'Estratègia Digital de cada centre.

A partir de l'anàlisi quantitativa, s'observa que els centres que van rebre més visites de mentoria van tenir més probabilitats d'iniciar l'Estratègia Digital de Centre i els seus docents de participar en la Formació Interna de Centre, controlant per aspectes com la complexitat del centre o la seva mida i per característiques personals dels docents .

B) Resolució de dubtes i adaptació de les directrius generals del Pla donades pel Departament d'Educació.

S'ha valorat que el perfil de les persones mentores siguin professors o mestres que coneixen la realitat del territori i que entenen les dificultats de la implementació. Això ha fet que la seva capacitat de resoldre dubtes i oferir actuacions adaptades als centres educatius hagi estat efectiva i molt ben valorada pels centres educatius.

"Ho valorem molt positivament.[...]. Molt bon acompanyament, tracte personalitzat, una mirada molt individualitzada al nostre centre. Ens ha tret molta feina. [...] Però per l'estratègia i el pla, sense mentors ho veig complicat." (director d'un institut-escola).

C) Personal docent dels mateixos territoris que es formen com a mentories digitals

Un dels aspectes més valorats pels diferents informants ha estat el fet de disposar d'un referent amb qui poder compartir els problemes i dubtes quotidians de forma horitzontal. És a dir, un docent que des del seu coneixement de la tasca pot aconsellar i donar confiança als centres de referència als que atén. L'acompanyament d'un professional pot mitigar les pors i reticències que genera una política nova.

"El sentir-se acompanyats i recolzats és super important. Que potser no tenim

la solució perquè són problemes que no saps què has de dir, però la busques. Penso que aquesta immediatesa i la confiança amb els coordinadors digitals, les comissions i els directors...que vegin que estan acompanyats [mentora digital]

5. Quins són els principals reptes que planteja la consolidació efectiva de la figura del mentor digital?

Els diferents informants clau han posat de manifest que la figura del mentor digital és clau per augmentar les competències digitals d'alumnat i docents. Tanmateix, assenyalen alguns aspectes que cal tenir en compte en propers cursos acadèmics per consolidar aquesta figura professional.

A) Educació primària i ESO, diferències importants en l'assessorament requerit
Les mentories digitals comenten que, en general, han estat ben rebudes, però en altres ha costat molt fixar reunions i/o vèncer algunes resistències inicials relacionades als horaris o la mancada personal o de temps (especialment en instituts), les prioritats del centre educatiu o les seves característiques (nivell de maduresa digital, organització interna, etc.). Es posa de manifest que hi ha hagut diferències en l'acollida entre escoles i instituts.

En general, l'acollida ha estat més complicada en els instituts, sobretot per les mentories digitals provinents de primària. Per una banda, la disponibilitat de professorat amb formació i expertesa en l'àmbit tecnològic i informàtic condiona el nivell de maduresa digital i l'experiència en el desenvolupament de projectes. Per altra banda, es posa de manifest que l'organització interna dels instituts, agrupats per departaments, i la seva grandària, alguns amb claustres de més de 100 docents, ha condicionat l'acollida, el funcionament de la comissió EDC i el desplegament del pla.

"Crec que és també una mica la filosofia de treball que és molt diferent a primària i secundària[...] Els centres de secundària trobes que tot està més compartimentat i més parcel·lat. I llavors un pla com aquest que pretén ser molt transversal, costa molt de posar d'acord a personal de diferents departaments" (mentor digital).

Les poques valoracions negatives relacionades amb la mentoria digital es

focalitzen en aquesta qüestió ja que la manca d'adaptació a les característiques dels centres educatius o la inflexibilitat per atendre les seves necessitats ha contribuït a que la mentoria digital sigui percebut com un recurs poc útil i disponible, fiscalitzador i que pot arribar a obstaculitzar el procés d'elaboració de l'estratègia i cultura digital als centres.

Conclusions

El PEDC ha suposat un canvi molt important pels centres educatius catalans i en el seu impuls de la tecnologia educativa. La figura del mentor esdevé clau per adaptar les directrius generals donades pel Departament d'Educació a les necessitats i realitat de cada centre educatiu. La valoració general és que han sigut un recurs pels centres educatius per sentir-se més acompanyats tècnicament per desenvolupar una transformació digital del seu centre.

A partir de la literatura consultada es pot afirmar que es manté el marc proposat, on els factors administratius, socials i metodològics poden explicar la valoració que fan els actors del treball de mentoria (Wittek et al., 2017). Així, s'ha observat el paper cabdal de la confiança a l'hora de determinar el bon funcionament dels processos de mentoria i el fet que la persona mentora tingui un bon coneixement del seu entorn i del treball de la docència

Bibliografia

- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Teerikorpi, S., & Heikkinen, H. L. T. (2012). Keys to success. En H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Ed.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (p. 121-128). Routledge.
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208-223.
- Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M., & Heikkinen, H. L. T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *Die Deutsche Schule*, 109(1), 43-57.

Palabras clave

competència digital

mentor digital

avaluació de la implementació

Percepción de aprendizaje y satisfacción del estudiantado en la implementación de una secuencia didáctica mediada por tecnologías digitales

Ludmila Martins y Elena Cano

Resumen

INTRODUCCIÓN

Los desarrollos y resultados presentados en este trabajo son parte de un proyecto de investigación llamado Proyecto Análisis de los efectos de la retroalimentación apoyada por tecnologías de monitoreo digital en competencias genéricas (e-FeedSkill). Algunos autores (Baghat y Spector, 2017; Gros y Cano, 2021), han indicado previamente que, en general, la tecnología utilizada para soportar el feedback apunta a agilizar la gestión y la provisión de los comentarios, pero no aportaría un valor añadido.

Los principales objetivos de este proyecto de investigación fueron evaluar los efectos en las competencias transversales genéricas (específicamente en la competencia de aprender a aprender) de (a) la aplicación de prácticas de retroalimentación autorreguladora; (b) de un chatbot y (c) de un tablero basado en analíticas de aprendizaje. Para lograr los objetivos del mencionado proyecto, se diseñó, desarrolló e implementó una secuencia de aprendizaje con herramientas Moodle, que incluye actividades específicas para planificar, monitorear y reflexionar a partir de una tarea de aprendizaje, y se crearon dos herramientas digitales. La secuencia didáctica fue desarrollada siguiendo el ciclo de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2001) y se creó para poder ser implementada completamente en un sistema de Learning Management System (LMS), particularmente en Moodle (Lluch & Cano, 2023). El dashboard siguió un proceso de diseño iterativo y el chatbot fue desarrollado mediante un proceso de co-diseño (Durall et. al, 2022). Durante la implementación, los grupos de control hicieron la secuencia sin tecnologías

digitales, y los grupos experimentales tenían un chatbot y un tablero (dashboard) para usar durante la implementación de la secuencia didáctica.

METODOLOGÍA

Participantes

Un total de 341 estudiantes han participado respondiendo un cuestionario ad-hoc. 196 estudiantes de Enfermería, 44 estudiantes del Grado de Educación Primaria, 27 del Grado de Administración Pública, 26 del Grado de Educación Infantil, 22 del Grado de Pedagogía, 18 del Grado de Ciencias del Mar y 8 del Grado de Estadística. Los y las participantes son estudiantes de la misma universidad española presencial, y aceptaron su participación voluntaria para la compleción del cuestionario durante el primer semestre 2022/2023. El 8,1% son de primer año, el 22,3% a segundo año, el 61,9% a tercer año y el 45% a cuarto año. Estos 341 estudiantes, habían sido asignados inicialmente, 172 al grupo control y 169 al grupo experimental. Sin embargo, una vez realizada la experiencia, se comprobó que 33 estudiantes utilizaron las dos herramientas digitales ofrecidas, 19 estudiantes utilizaron únicamente el chatbot y 25 únicamente el dashboard. Por lo que, 264 estudiantes no han utilizado las tecnologías, ya sea por haber sido asignados al grupo control inicialmente, o bien por haber sido asignados al grupo experimental pero no haber optado por usarlas.

Instrumentos y procedimiento

Se utilizó un cuestionario ad-hoc para medir la satisfacción y la percepción de aprendizaje del estudiantado. El cuestionario se realizó en línea, en Microsoft Forms, siguiendo las instrucciones del Comité de Ética de la Universidad. Una vez finalizada la intervención en cada curso, los alumnos tenían disponible en Moodle el enlace al cuestionario online.

Con el fin de evaluar la satisfacción y percepción sobre la herramienta utilizada para recibir y dar peer-feedback, se desarrollaron cinco enunciados (véase Tabla 1) para ser respondidos en una escala del 1 (Nada de acuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo). Por otra parte, se incluyó un sexto ítem: Satisfacción global hacia la experiencia de evaluación entre iguales, para ser respondido

en escala Likert del 1 (Nada satisfecho/a) al 5 (Totalmente satisfecho/a). Con el fin de evaluar la satisfacción y la percepción de aprendizaje con respecto a la implementación del dashboard y del chatbot, se desarrollaron siete enunciados para cada uno. Seis ítems están bajo el encabezado general "La experiencia del CHATBOT me ha ayudado a...." y bajo el encabezado: "Las analíticas de aprendizaje (datos sobre mi progresión) que me mostraron en un formato gráfico me ayudaron..." (véase Tabla 2), respectivamente. Todos los ítems fueron calificados en una escala de cinco puntos (1- No estoy de acuerdo en absoluto con 5-Muy de acuerdo). Además, se desarrolló para cada herramienta, un séptimo ítem para evaluar la satisfacción general: "Satisfacción general con las analíticas de aprendizaje" y "Satisfacción general con el chatbot", en una escala de cinco puntos (1-Nada satisfecho/a; 5-Totalmente satisfecho/a).

Para comprobar el uso de las herramientas digitales quienes habían sido asignados/as al grupo experimental, se incluyeron dos ítems: ¿Has consultado el chatbot (EDUguia)? y ¿Has consultado el dashboard?, con opciones de respuesta: No, nunca; Sí, una vez; Sí varias veces. Los ítems de satisfacción y percepción del aprendizaje anteriormente mencionados se habilitaban sólo a quienes contestaban que habían consultado la herramienta.

Análisis de datos

Se utilizó IBM SPSS Statistic, versión 27 para realizar análisis de datos. El análisis cuantitativo de los datos consistió en estadística descriptiva, correlacional y de confiabilidad.

RESULTADOS

La satisfacción global con la experiencia entre iguales indica una satisfacción media (N=341; M=3,82; D. E=0.860). Mientras la satisfacción con el chatbot es relativamente baja (N=52; M=2,85; DE= 1,092), la satisfacción con el dashboard parece ser mayor (N=58; M=3,43; D. E=0,975). Los análisis de correlación muestran que las tres satisfacciones globales, correlacionan positiva y significativamente en el nivel 0.01.

En las tablas a continuación, se presentan los resultados de los análisis descriptivos de las percepciones del estudiantado respecto a las herramientas

para dar y recibir feedback (Tabla 1), al chatbot y respecto al dashboard (Tabla 2).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las percepciones de aprendizaje derivadas de las herramientas utilizadas para el proceso de peer-feedback.

| | Media | Desv. estándar |
|---|-------|----------------|
| Me facilita poder dar feedback a mis iguales | 3,94 | ,970 |
| Me facilita acceder al feedback de mi compañero/a siempre que quiera | 3,99 | ,975 |
| Me genera más aprendizaje que si la evaluación se hubiera hecho en papel u oralmente | 3,71 | 1,165 |
| Me hace sentir más cómodo/a para no tener que decir directamente a los compañeros qué valoración hago de su trabajo | 4,03 | 1,048 |
| Me facilita tener toda la información ordenada y organizada. | 4,14 | ,904 |

Nota. N=341; Mín.:1; Máx.:5.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las percepciones de aprendizaje derivadas del chatbot y dashboard.

| | Chatbot (N=52) | Dashboard (N=58) |
|--|-------------------|---------------------|
| | Media D.E | Media D.E |
| Ser consciente de las habilidades que he estado desarrollando | 2,79 1,289 | 3,38 1,040 |
| Ser consciente de las habilidades que debo fortalecer más | 3,04 3,47 | 1,386 1,080 |
| Reflexionar sobre mi aprendizaje sistemáticamente | 2,87 1,284 | 3,36 1,055 |
| Identificar mis propias necesidades de capacitación | 2,94 1,386 | 3,33 1,098 |
| Tener una actitud crítica hacia mi propio proceso de aprendizaje | 3,06 1,461 | 3,38 1,254 |
| Tener mayor compromiso personal y autonomía en el proceso de aprendizaje | | |

3,00 1,358 3,45 1,216

Nota.Mín.:1; Máx.:5.

CONCLUSIONES

La secuencia didáctica creada, en la que el proceso de evaluación entre iguales poseía un papel muy relevante, fue seguida masivamente por el estudiantado, y ha sido valorada positivamente. Sin embargo, las herramientas fueron poco empleadas y valoradas de modo diferente, destacándose la satisfacción respecto al dashboard por sobre el chatbot.

El mayor valor otorgado al empleo de la tecnología en el proceso de evaluación entre iguales es la facilidad para tener la información ordenada y organizada (M=4,14). Mientras que lo menos valorado es "me genera más aprendizaje que si la evaluación se hubiera realizado en papel" (M=3.83). Estos resultados, coinciden con lo indicado previamente por la literatura (Baghat y Spector, 2017; Gros y Cano, 2021). En este sentido, el valor de las herramientas digitales parece centrarse más en aspectos de accesibilidad y registro de la información que en el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos más elevados. Sin embargo, las herramientas digitales diseñadas para acompañar la secuencia sí parecerían contribuir, en cierta medida, con el desarrollo competencial, especialmente en lo que respecta a la actitud crítica, el compromiso y la autonomía del proceso de aprendizaje.

A pesar de la limitación del estudio derivada del tamaño y composición de la muestra, los resultados parecen indicar que para potenciar los posibles efectos de las tecnologías digitales sobre los procesos de aprendizaje es necesario continuar indagando los factores que intervienen, como podría ser el diseño de las herramientas, la integración en las actividades formativas, y la competencia digital, entre otras.

FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104285GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033.

Referencias bibliográficas

Bhagat, K. y Spector, M. (2017). Formative Assessment in Complex Problem-

-
- Solving Domains: The Emerging Role of Assessment Technologies. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 312-317. <https://www.jstor.org/stable/26229226>
- Durall Gazulla, E., Martins, L. & Fernández-Ferrer, M. (2022). Designing learning technology collaboratively: Analysis of a chatbot co design. *Educ Inf Technol* 27, 13165. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11388-8>
- Gros, B. y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Lluch, L., y Cano, E. (2023). How to Embed SRL in Online Learning Settings? Design Through Learning Analytics and Personalized Learning Design in Moodle. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), p. 120-138, doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2023.1.1127>

Palabras clave

Digital technologies

Learning

Higher Education

Didactic pathway

Diversidad lingüística en aula multicultural en escuelas de frontera latinoamericana

Marjorie Correal y Raúl Bustos

Resumen

1.-Introducción

Chile se ha transformado en un país receptor de migración regional, producida dentro de un espacio delimitado y dotado de cierta homogeneidad (Moreno, 2013) y donde se comparten ciertas características, entre estas, el idioma. El hecho de compartir la misma lengua se conoce como migración homoglósica. Esta migración incluye niños, niñas y jóvenes en edad escolar (Stefoni et al., 2010), promoviendo mayor heterogeneidad del alumnado dentro de las escuelas (Poblete, 2018).

Lo anterior, obliga a que el trabajo educativo reconozca, valore y acoja la diversidad cultural, étnica, socioeconómica, de nacionalidad, religión o género de cada miembro de la comunidad (Dovigo, 2017).

Diversos estudios han abordado el tema de la diversidad en el aula (Bustos y Mondaca, 2018; Alvarado y Urbina, 2020; Pérez et al., 2021). Sin embargo, por tratarse de procesos migratorios protagonizados por personas que comparten la lengua castellana, existe una brecha en el abordaje de la ocurrencia de variables lingüísticas presentes en el ámbito escolar, particularmente en Latinoamérica y en regiones de frontera, pues el idioma es uno de los portadores de identidad nacional más importantes (Mištinová, 2010), el cual debe ser reconocido en el contexto educativo, sin tomar actitudes sancionadoras ni censuradoras en las expresiones orales y escritas del alumnado (Cisneros, 2016).

Este estudio preliminar abordó la manera en que las variantes y variaciones lingüísticas influyen en las características que asume la inclusión educativa de estudiantes migrantes, en una región de frontera. Es por esta razón que, a

través de un enfoque cualitativo de corte etnográfico, basado en entrevistas en profundidad (individuales y grupales) a estudiantes migrantes, encargados técnicos y docentes, se logra identificar nudos críticos que permiten describir la relación entre la realidad lingüística y la educación intercultural.

2.-Marco Metodológico

El diseño metodológico del presente estudio es de carácter cualitativo. Se combinaron los grupos focales y las entrevistas en profundidad a estudiantes, profesores y jefes de unidad técnica pedagógica en establecimientos con presencia habitual de estudiantes migrantes de la región de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile.

Mediante la triangulación entre los resultados de las entrevistas y grupos focales, se pudo cautelar su validez por la convergencia de resultados (Jiménez, 2007).

3.-Resultados

3.1.-La situación comunicativa vista como dificultad.

Los profesores señalan la necesidad de ser apoyados con perfeccionamiento o acompañamiento para el trabajo con los estudiantes migrantes, señalando que su llegada es un fenómeno de fuerte crecimiento a futuro.

3.2.- El acento como estigma de alteridad.

Los estudiantes migrantes exponen situaciones poco deseables, entendiéndose como "normales" y aceptadas por ellos, las que muchas veces se gatillan desde las diferencias reconocidas a partir del acento. Esto puede provocar que el estudiante migrante experimente "stress aculturativo" que lo puede afectar emotivamente y alterar su normal rendimiento.

Las dificultades lingüísticas, a la luz de la percepción de los docentes, tienden a generar adecuaciones no siempre deseables, omitiendo ciertas actividades formativas.

Discusión y Conclusiones

Uno de los principales problemas que obstaculizan la inclusión de los

estudiantes a la comunidad de habla, se relaciona con el empleo de la variación lingüística de los niños y niñas migrantes.

A partir de los resultados, se puede identificar, en el contexto de escuelas ubicadas en región de frontera, la presencia de una serie de elementos que la literatura en general ha identificado en establecimientos donde hay relación cotidiana con la interculturalidad. Particularmente evidente es la presencia de actitudes sancionadoras hacia las expresiones orales y escritas del alumnado, tal como lo relatara oportunamente Cisneros (2016). Estas conductas no necesariamente emanan de la figura del profesor, sino que también desde los mismos estudiantes, en relación a la presencia de variaciones diatópicas y diastrática (Becker, 2013), incluso con estudiantes de su propia nacionalidad, pero diferente origen social o cultural.

Es necesario, que el docente facilite las condiciones y los espacios de convivencia, promoviendo el respeto a las variantes lingüísticas como aspectos de la diferencia sociocultural, a fin de combatir la incidencia que este factor pueda tener en la deserción y fracaso escolar, manifestado en el stress aculturativo o el duelo lingüístico (Guerreo, 2017).

Referencias bibliográficas

- Becker M (2013) Varietätenlinguistik. En Einführung in die spanische Sprachwissenschaft (pp. 274–332). Springer-Verlag GmbH.
- Bustos R, Mondaca-Rojas C (2018) Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 43(12), 816–22.
- Cisneros Estupiñán M (2016) Cultura, lenguaje y educación en un mundo diverso: mirada sociolingüística. *Boletín REDIPE*, 5(7)
- Dovigo F (2014) El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En: J. Gairín, (Coord.) *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (pp.87-118) España: Wolters Kluwer.
- Iparraguirre MS (2010) Concepciones de docentes de nivel primario de la zona andina rionegrina acerca de las variedades lingüísticas en la escuela.

- Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Jiménez Sedano L (2007) Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? EMIGRA Working Papers, 102 [en línea]. Disponible en <https://ddd.uab.cat/record/98562>
- Jiménez F, Fardella C (2015) Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419–441.
- Londoño R A, Estupiñán M C, Idárraga LE (2012) Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista. ECOE ediciones [en línea]. Disponible en: <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Sociolingüística-Enfoques-pragmatico-y-variacionista.pdf>
- Miles M, Huberman AM (1994) Data management and analysis methods, En: Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp.43-39) Londres: Sage Publication
- Ministerio de Educación. (2018) Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022. [en línea]. Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019) Cartilla de apoyo a la Política Nacional de Convivencia Escolar. [en línea]. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/6874/c_artilla_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mištinová A (2010) El castellano, variedades hispanoamericanas y la identidad nacional. *Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 24, 77-85.
- Mondaca Rojas C, Muñoz W, Gairín J (2018) Estudiantes migrantes peruanos

- en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 43(1), 28–36.
- Moreno Fernández F (2013) Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y Migración*, 5(2), 67–89., <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=117>
- Morin E (1995). *El pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa. 108p.
- Muñoz-Basols J, Moreno N, Taboada I, Lacorte M (2017) *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Reino Unido: Routledge. 558p.
- Muñoz-Labraña C, Ajagán-Lester L, Martínez-Rodríguez R, Torres-Duran B, Muñoz-Grandón C, Gutiérrez-Cortés K (2021) Migración y escuela: Percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–21.
- OEI, UNESCO. (2018) *Iberoamérica Inclusiva Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica* [en línea]. Disponible en: <https://cerlalc.org/publicaciones/iberoamerica-inclusiva-guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion-en-iberoamerica/>
- Pérez I E, Wu R, Murray C B, Bravo D (2021) An interdisciplinary framework examining culture and adaptation in migrant children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 176, 13–39.
- Poblete Melis R (2018) El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: Estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51–65.
- Ramírez M T, Miranda F (2018) *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros: Informe de devolución* [en línea]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2395>
- Rojas D (2012) Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: Creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein*, 26(2), 69–93.
- Segovia Lagos P, Rendón Zapata B (2020) Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Revista Latinoamericana POLIS*, 56, 155–171.

- Stefoni C, Acosta E, Gaymer M, Casas-Cordero F (2010) El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. España: Universidad de Deusto. 118p.
- Sumonte V, Sanhueza S, Friz M, Morales K (2018) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile. Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. Papeles de Trabajo, (35), 68– 79.
- Vergara Barrera J A (2017) Representaciones sobre la experiencia escolar de la inclusión intercultural de niños, niñas y adolescentes migrantes desde la perspectiva de la comunidad educativa adulta del Colegio Particular Subvencionado Akori comuna de Cerrillos. Tesis de grado, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Zanfardini L (2018) Variación lingüística: el abordaje teórico-metodológico de la Escuela Lingüística de Columbia frente al de la Sociolingüística laboviana. Revista Pilquen, 21(3), 22-31.

Palabras clave

Diversidad

Frontera

Inclusión

Multiculturalidad

Variación Lingüística

De lo virtual a lo presencial: percepciones del alumnado universitario en el interior de Panamá

Nanette Svenson y Guillermina De Gracia

Resumen

La pandemia de COVID-19 puso en evidencia muchas de las falencias de la educación en Panamá a todos los niveles (De León, 2020; Svenson & De Gracia, 2020; Gordon Graell, 2021; Subinas, 2021; UNICEF, 2021; Labrador et al, 2022). Además de visibilizar ciertas inequidades, la pandemia también produjo cambios e importantes desafíos, como fue el caso de la educación virtual. La metodología de enseñanza virtual sigue siendo parte fundamental de la educación del país y continuará, sin duda, siendo una forma de implementar el proceso enseñanza-aprendizaje para muchos estudiantes. A la vez, la "educación virtual" asume diferentes definiciones y elementos distintos dependiendo del contexto específico. Estas diferencias afectan la experiencia educativa, positiva y negativamente, igual que los resultados de los estudiantes (UNESCO/IESALC, 2020). Por esto es importante investigar las definiciones, elementos y resultados correspondientes, para determinar dónde se encuentra actualmente Panamá, que está funcionando y dónde se podría mejorar.

Cuando comenzó la pandemia, el sector de la educación superior, en general, tenía más experiencia con la educación virtual que la educación primaria o secundaria. Y las universidades privadas tenían más experiencia que las universidades públicas. La Asociación de Universidades Particulares de Panamá (AUPPA), que se compone de 15 instituciones privadas, contaba con 196 programas virtuales aprobados, lo cual les ayudó a estar más preparadas para enfrentar la cuarentena y la migración hacia la educación en línea. Adicionalmente, más del 80% de sus profesores contaban con formación previa con respecto a cómo utilizar estas herramientas

tecnológicas (Svenson & De Gracia, 2020).

En comparación, las universidades públicas contaban con relativamente pocos programas y herramientas virtuales, ya que la mayoría de su programación había sido siempre presencial. Con la pandemia, se trataron de introducir más opciones tecnológicas para la enseñanza en línea, pero muchos de estos esfuerzos no resultaron suficientemente satisfactorios, debido a la falta de experiencia y capacitación de profesores y estudiantes (Gordon Graell, 2021). De todas las públicas, la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) ha logrado afrontar el tema de la educación virtual de una mejor forma, principalmente por la incorporación de estándares internacionales, incluyendo la integración de las tecnologías de la información. Pero ha sido la excepción entre las universidades públicas (Svenson & De Gracia, 2020).

Un factor que complica la situación de las universidades públicas, que normalmente sirven a las poblaciones de niveles socioeconómicos más bajos, es la falta de accesibilidad de muchos estudiantes a la conectividad requerida. Se estima que solo un 40% del alumnado del sistema público tiene acceso a internet en su casa y solamente un 30% tiene acceso a una computadora (CIEDU, 2020). Como consecuencia, muchos estudiantes universitarios han tratado de seguir estudiando usando sus celulares. Esto implica un costo adicional para la compra de tarjetas de data, que puede llegar a ser prohibitivo para muchas familias. Durante la pandemia, las compañías telefónicas unieron sus fuerzas con el Gobierno para facilitar el acceso a internet de forma gratuita para acceder a las plataformas educativas; sin embargo, la implementación de estos acuerdos no fue suficientemente completa para resolver los varios obstáculos que muchos estudiantes del sistema público enfrentaron (De León, 2020; Svenson & De Gracia, 2020).

Esta investigación del Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU) trabaja con los Centros Regionales de la Universidad de Panamá en Coclé, Veraguas y Azuero para medir las percepciones de los estudiantes, profesores y administradores con respecto a la educación virtual de los últimos años, y particularmente en asociación con la reincorporación de la instrucción

presencial. Entre los aspectos específicos de interés se incluyen los siguientes:

- las condiciones actuales en los hogares para participar en la educación virtual;
- la accesibilidad y confiabilidad de infraestructura y dispositivos;
- los materiales académicos disponibles;
- la capacitación recibida para la utilización de herramientas digitales; y
- los niveles de preparación para la participación en la instrucción presencial.

La metodología se plantea como un estudio exploratorio sobre la percepción en torno a la valoración del alumnado acerca de la educación superior durante el período de transición entre la virtualidad y la presencialidad. Se centra en los y las estudiantes de segundo año de los tres Centros Regionales Universitarios mencionados en zonas rurales y los profesores y administradores de los mismos centros. Utiliza una serie de encuestas y entrevistas dirigidas. La muestra es intencional y no probabilística, aunque se ha hecho de la manera más representativa y comparativa posible e incluye más de 10% de la población estudiantil que cursa el segundo año en cada centro regional a investigar. Además, el proyecto estudia la educación superior virtual e híbrida en otros países del mundo a través de una revisión de documentación secundaria para identificar lecciones aprendidas que puedan ser útiles para Panamá.

Esta presentación explica los antecedentes, el contexto y los hallazgos iniciales generados en el primer año del proyecto. Esta información sobre la realidad en las áreas centrales del país genera más datos sobre las posibilidades y limitaciones asociadas con la educación virtual fuera de las áreas urbanas, donde más retos existen. Adicionalmente, estudiar las soluciones implementadas en otros países provee más conocimientos sobre cómo mejorar y combinar la educación virtual con la instrucción presencial.

Referencias bibliográficas

Centro de Investigación Educativa (CIEDU). (2020). INFOGRÁFICO – El estado de la educación panamen˜a en cifras: La equidad en el acceso a la educación a distancia. <https://ciedupanama.org/educacion-a-distancia->

panama/

- De León, N. (2020). Educación en tiempos de covid-19: Análisis para políticas educativas en la república de panamá. Centro de Investigación Educativa (CIEDU). https://ciedupanama.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe_Educaci%C3%B3n-en-Tiempos-COVID-_CIEDU-1.pdf
- Gordon Graell, R. D. (2021). Entornos virtuales de educación universitaria en Panamá: Avances y deficiencias de la informática educativa enfrentando el reto de la pandemia. *Visión Antataura* 5(2), 132–146. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/antataura/article/view/2527>
- Labrador, A., Sánchez, M., Henríquez, L. y Berbey-Avarez, A. (2022). Percepción de la educación superior en Panamá post-pandemia. *Actas del VII Congreso de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología*. <https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2022-43>
- Subinas, J. (2021). La dualidad social en los estudios de opinión en Panamá. *Revista de Ciencia Política* 59(1), 183-207. <https://revistapolitica.uchile.cl/index.php/RP/article/view/61804>
- Svenson, N.A. (próxima publicación). La educación superior post-pandemia en Panamá. *Informe de educación superior en Iberoamérica 2022*. Centro Interuniversitario del Desarrollo (CINDA).
- UNESCO/IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después- Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNICEF. (2021). La educación a distancia no garantiza aprendizajes adecuados para toda la niñez del país. Tercera encuesta de hogares. 03 Julio 2021. <https://www.unicef.org/panama/comunicados-prensa/la-educaci%C3%B3n-distancia-no-garantiza-aprendizajes-adecuados-para-toda-la-ni%C3%B1ez>.

Palabras clave

educación superior

universidades públicas

Panamá

educación virtual

pandemia

5 propostes per la millora de la detecció de la violència escolar: aprenentatges des de Catalunya

Nerea Frias y Jordi Sanz

Resumen

1 Introducció a la problemàtica i al pla Les Escoles Lliures de Violència (pla LELV)

La violència en l'entorn escolar és una problemàtica social molt present en l'actualitat, es calcula que cada dia hi ha com a mínim dos casos de violència infantil en escoles de Catalunya . En aquest context, es posa en marxa el Pla Les Escoles Lliures de Violència l'any 2021, una de les línies d'actuació del Departament d'Educació que té com a objectiu donar a conèixer els casos de violència detectats a l'àmbit escolar, molt d'ells no arriben a ser visibles mai, per tal de fer-hi front.

La implementació del Pla també va comportar la creació de la Unitat de Suport a l'Alumnat en situació de Violència (USAV), àrea encarregada de registrar des de l'any 2021 les situacions de violències que s'han reportat en centres educatius i de coordinar l'actuació envers cadascun dels casos. Garantir la seguretat dins de les escoles és essencial per garantir alhora els drets dels infants i joves. Aquest objectiu esdevé tot un repte del sistema educatiu i pel que val la pena treballar conjuntament recercadors, professionals del sector educatiu i membres dels organismes públics i polítics.

L'objectiu d'aquest informe és conèixer l'abast de la problemàtica de les violències en centres educatius i les eines de diagnosi amb la finalitat de millorar la identificació i comunicació de les violències en l'àmbit educatiu a Catalunya. L'estudi de les dades de registre dels casos de violència del curs 2021/2022 i de les característiques dels centres educatius permet distingir quins són els determinants.

2. Metodologia i xifres de la violència escolar del curs 21-22

En aquest apartat de l'informe es mostren un seguit d'anàlisis realitzades a partir de les dades dels registres de casos de violències del curs 2021/2022 que permeten identificar algunes de les seves característiques. S'ha d'emfatitzar que l'anàlisi es presenta segons casos de violències viscudes i denunciades, això podria no correspondre amb la realitat completa, ja que també podrien existir casos viscuts i no denunciats que no han arribat a coneixement de la xarxa educativa.

L'anàlisi inclou dues vessants: una anàlisi bivariant que determina el nivell d'associació entre dues variables i una estimació de models de regressió logística que indica els factors que incideixen en l'augment de la probabilitat de reportar un cas de violència en centres educatius.

No obstant això, s'exposen, d'una banda, les dades absolutes, amb caràcter informatiu. I les dades relatives, que han de possibilitar la comparació entre territoris i temporals entre diferents cursos escolars. El total de casos reportats durant el curs ascendeix a 858 denúncies, la majoria conformen actes d'assetjament (40,1%), maltractament (31%) i violència masclista (16,7%).

3. Resultats

Les dades també han permès dur a terme el càlcul de la taxa de prevalença, que es defineix com la mesura estadística que divideix el nombre de casos de violències pel total de persones en risc a patir-la (nombre d'estudiants matriculats). La taxa de prevalença general a Catalunya s'estima en un valor de 4,23 (per cada 1.000 alumnes matriculats es produeixen 4,23 casos de violència).

El model logístic utilitza una mostra de 2.548 observacions de centres educatius a Catalunya i models alternatius, utilitzant diferents especificacions com centres només de primària o secundària. S'identifiquen com a elements clau en el fet de reportar major probabilitat de reportar un episodi: el nivell de complexitat del centre, la titularitat (públic o privat) o la continuïtat educativa.

De quines eines de diagnosi es disposa?

Una de les accions contemplades en el pla LELV és el tractament de les dades de l'enquesta de benestar emocional de l'alumnat, administrada pel Departament d'Educació durant el maig de 2022, per detectar el malestar emocional de l'alumnat com a símptoma relacionat amb haver estat víctima de violència escolar. En aquesta enquesta es pregunta sobre la situació actual i la viscuda a la pandèmia, en resulta útil a l'hora d'identificar possibles conseqüències emocionals de la violència escolar viscuda i de les possibles necessitats que se'n derivin. Tot i el seu caràcter informatiu, l'enquesta també té un seguit de limitacions: la informació resultant no permet desagregar per tipus de violències i es troba molt enfocada a detectar els efectes de la pandèmia COVID19 i no tant a les violències escolar.

4. Propostes de millora

L'objectiu principal que justifica l'existència d'una política pública és la de resoldre una determinada problemàtica. Un pas previ per entendre com dissenyar la política i quins recursos dedicar-hi és entendre el seu abast. De manera que com a recomanacions s'inclouen aquelles que permeten millorar el procés de diagnosi de les violències escolars.

4.1. Millora de l'anàlisi de les dades actuals de violència escolar i el seu entorn educatiu

El principal resultat obtingut de les dades és que les violències escolars són diferents i no es poden tractar o adreçar totes de la mateixa manera. Elaborar una millor anàlisi i assolir uns resultats clau i fiables depenen de ser capaç d'entendre quins són els elements característics dels casos de violència i quins són els factors més rellevants que actuen com a determinants. Concretament, es proposa avançar en l'estudi dels factors predictors de la violència escolar a partir de recollir informació de contextos ben diferenciats.

El primer context identificat és el de l'entorn individual: engloba factors que caracteritzen el menor i el fan més vulnerable. Pel que fa al segon context, l'entorn escolar: es troben elements del centre educatiu que influeixen la probabilitat de patir violència escolar. El tercer tracta l'entorn familiar: els factors generadors de violència relacionats amb els aspectes de la llar. I

finalment, l'entorn social: els determinants que generen el context social com el barri.

Com a accions específiques es recomana incloure informació sobre perfils específics de violència escolar en els processos d'assignació de recursos i desplegament d'activitats i incorporar una òptica corporativa.

4.2. Millora de l'observació de la problemàtica

A partir de l'anàlisi dels casos de violència es detecta que aquestes s'engloben en 3 problemàtiques socials concretes: l'assetjament escolar, la violència masclista i l'abús sexual a menors. Aquestes són diferents i tenen característiques pròpies, de manera que és necessari incloure els elements específics de cadascuna en les eines de diagnosi per dissenyar polítiques educatives que en facin front.

En aquest apartat de millores, també es presenten accions específiques com la realització de l'enquesta de manera periòdica per fer-ne un seguiment de la problemàtica al llarg del temps. Es proposa incloure preguntes específiques en l'enquesta de benestar emocional de l'alumnat sobre les principals problemàtiques que s'han esmentat i emfatitzar quines són les pràctiques socials que permeten detectar episodis de violència en les seves fases inicials.

4.3. Millora del sistema de seguiment

L'automatització de les dades de registres dels casos, l'adequació de la qualitat de les dades disponibles o el manteniment de les bases de dades actualitzades esdevé clau per fer-ne un bon seguiment. Incloure dades relacionals sobre els centres educatius on sorgeixen els casos permet entendre en temps real el context en el qual sorgeixen els casos de violència.

En aquest escenari s'indicaria com a millora la creació d'un sistema d'informació que serveixi tant per la gestió dels casos com per la generació d'informació, incloure indicadors únics per alumne/centre escolar i involucrar en la participació a agents clau que podran atendre professionals del centre educatiu.

4.4. Millora de l'estudi de les violències en el llarg termini

En l'informe de propostes de millora s'utilitzen només dades de registres de casos de violència d'un curs escolar, si en el futur es disposen de registres d'altres anys posteriors, es podrà fer una comparativa temporal i detectar si

augmenta la incidència de la problemàtica o si s'ha produït canvis al llarg del temps de determinades dinàmiques socials.

En aquest camp particular, es recomanaria, a mesura que s'incorporessin més dades, la creació d'un panell de dades per realitzar el càlcul de les taxes d'incidència i també realitzar estudis a partir de subgrups d'unitats observacionals, en aquest cas els centres educatius.

4.5. Millora de la capacitat de predicció i prevenció

Una altra línia de treball interessant és la de realitzar estudis predictius de la probabilitat que associada a què es produeixin episodis de violència a cada centre educatiu. En les ciències socials, existeixen mètodes que utilitzen un volum considerable de dades per dur a terme aquest tipus d'estimacions que tenen caràcter predictiu, de manera que possibilitarien dissenyar polítiques preventives i no reactives com fins ara.

Conclusions

Un dels primers passos per a poder implementar una política és la de generar informació de qualitat sobre les necessitats socials que intenta adreçar. La implementació del PELV suposa un pas més enllà en la lluita contra la violència escolar. Tanmateix, existeixen possibilitats per fer-ne més eficients alguns recursos i activitats del Pla, com és l'enquesta de benestar emocional incorporant elements característics dels diversos tipus de violència i l'optimització dels registres que garanteixin les dades per millorar les anàlisis.

Palabras clave

Violència escolar

Catalunya

Política Pública

Educación artística inclusiva en las aulas de primaria: diseño de propuestas para instalaciones expositivas inmersivas

Nora Ramos-Vallecillo y Víctor Murillo-Ligorred

Resumen

Educación artística inclusiva en las aulas de primaria: diseño de propuestas para instalaciones expositivas inmersivas

En la actualidad, la brecha digital de la sociedad se asocia a un factor generacional y de edad, pero, sin embargo, hace mucho tiempo que hemos admitido la existencia de una brecha cultural a la que, tal vez por su permanencia, está completamente asimilada a nivel social. La experiencia docente nos hace ver año tras año como hay estudiantes de primaria los cuales su única relación con las artes es gracias a la mediación de las actividades curriculares organizadas por los centros escolares. Pero, también, sabemos que, por diferentes causas, generalmente económicas o logísticas, los colegios tienen que desestimar la posibilidad de organizar actividades de corte cultural como visitas a actuaciones teatrales, musicales, museos o exposiciones.

En los últimos años, se constata un auge de la búsqueda de experiencias inmersivas que, en algunas ocasiones, han llegado al ámbito escolar, como, por ejemplo, es el caso de las "scape room". Más específicamente, a nivel dentro del ámbito artístico nos encontramos con exposiciones itinerantes donde las obras se pueden disfrutar de otra manera, sumergiendo al espectador en una experiencia única, permitiendo al visitante contemplar de cerca las creaciones o incluso ver cómo cobran vida (Gil, 2023). Este tipo de propuestas todavía no se está llevando a las aulas posiblemente por considerar que requieren de una mayor complejidad técnica.

Debemos tener presente que las experiencias no son sólo entretenimiento, sino que implican involucrar al alumnado en el proceso mediante la

generación de sensaciones y despertar emociones que hagan que sea memorable y garantice la duración de un recuerdo inolvidable (Grevtsova & Sibina, 2020), es decir generando un aprendizaje significativo duradero. Todas las acciones derivadas del uso natural de los sentidos implican que niños y niñas participen de manera activa en el proceso de aprendizaje. Los estímulos de interacción que experimentan con el medio es lo que fomenta su interés hacia lo que les rodea. (Ramos-Vallecillo, 2022). La educación de los sentidos tiene una gran importancia pedagógica como ya nos demostró la pedagogía de Montessori (1937). Las tareas generales que se desarrollan desde la Educación Artística están encaminadas a desarrollar la creatividad del alumnado, así como a fomentar la estimulación sensorial y el aprendizaje por descubrimiento (Ramos-Vallecillo, 2022).

La enseñanza a través de metodologías artísticas es una propuesta desde las estrategias de las formas discursivas del arte, como forma de aprendizaje y enseñanza (Rubio, 2018, pág. 67) que, dentro de la asignatura de Educación Visual y Plástica de la facultad de educación de la Universidad de Zaragoza, utilizamos para que los futuros docentes de primaria sean capaces de desarrollar en las aulas.

Por medio de las instalaciones artísticas educativas los futuros docentes pueden articular una exposición sensorial interpretativa sin necesidad de salir del aula y así generar situaciones de aprendizaje cultural, sensorial y lúdico, enlazando lo propio del arte y sus lenguajes y procesos con las necesidades del contexto educativo (Álvarez-Uria, Garay & Vizcarra, 2022; Rubio & Riaño, 2019). Las instalaciones artísticas fomentan la adquisición del conocimiento mediante el desarrollo de experiencias multisensoriales que permiten la manipulación y experimentación que les ofrece el espacio (Ayres, 2008). Sus materiales de construcción son diversos y posibilitan experiencias de aprendizaje y vivencias educativas singulares al girar la instalación en torno a un tema específico que le da sentido. En la instalación artística surge el elemento del juego, comprendido en sentido amplio, no tanto en relación a juguetes o juegos ya creados, sino en el sentido de actividad propia de la infancia, interacciones abiertas con el espacio y los elementos que lo

configuran, algunas de carácter simbólico (Ruiz & Abad, 2011, 2014).

De otro modo, "La instalación es un espacio de interacción simbólica un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer (el "érase una vez") y el de los niños disponer" (Abad, 2011).

Durante el curso 22-23 se propuso, por medio de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) que los estudiantes del grado de primaria de segundo curso seleccionaran una temática artística para poder llevarla a un aula de primaria por medio del concepto de instalación artística. Para ello debían diseñar una maqueta donde se plasmará la idea en grupos formados por cinco estudiantes. Los objetivos de este ABP fueron que el alumnado realizara en diseño de un proyecto artístico enlazando arte, espacio y elementos sensoriales para comprender e identificar sus relaciones y ser capaz de generar experiencias artísticas y culturales en un aula de primaria sin necesidad de salir del centro escolar. El sistema de trabajo desde el que podían orientar las propuestas de sus instalaciones eran la experimentación y el juego. El juego proporciona de modo natural experiencias sensoriales y ayuda a responder de forma significativa a los estímulos que recibe el alumnado de primaria (Ayres, 2008, p. 151).

Se consideró que el ABP podía ayudar a los estudiantes de magisterio a sistematizar procesos relacionados con la creación artística, para ser capaces de entender la aplicabilidad y significación de sus aprendizajes. Mediante la aplicación de esta metodología de aula se buscó crear una aproximación entre el modelo de formación de los alumnos y alumnas y el proceso de creación, de modo que se establezca un aprendizaje significativo que se refleje en su autonomía personal y se sustente en el hacer, explorar y experimentar, con la finalidad de que aprendan a aprender.

Por ello, el diseño del ABP constó de cinco fases. En la primera tuvieron que escoger la temática a desarrollar en la instalación artística, debiendo seleccionar una etapa artística, movimiento artístico, artista concreto o temática expositiva. En la segunda, tuvieron que investigar sobre el tema elegido y seleccionar los conceptos que querían trabajar. La siguiente fase fue

la de materializar la idea en una maqueta, documentando el proceso. Posteriormente tuvieron que diseñar una situación de aprendizaje derivada de la experiencia planteada. Finalmente se realizó una presentación y exposición del proyecto en grupo en el aula.

Analizando el resultado de las propuestas artísticas y didácticas de los grupos de trabajo podemos concluir que el alumnado logró los objetivos planteados en el proyecto. La implicación y motivación de los estudiantes fue alta durante todo el proceso de trabajo. Las propuestas fueron muy creativas y originales demostrando una gran originalidad, calidad en los acabados y búsqueda de recursos variados. Las situaciones de aprendizaje diseñadas a partir de las propuestas artísticas también fueron muy pertinentes demostrando la asimilación de la conexión entre la instalación artística y los conceptos teóricos de aprendizaje en el aula. Las instalaciones artísticas son una herramienta efectiva para acercar el arte a todos los niños y niñas, consiguiendo una educación inclusiva.

Bibliografía

- Abad, J. (2011). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. OEI. <https://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm>
- Álvarez-Uria, A., Garay, B., & Vizcarra, M. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 891-910. doi:<https://doi.org/10.5209/aris.76087>
- Ayres, A. (2008). *La integración sensorial en los niños*. Madrid: Tea ediciones.
- Gil, I. (2023). Las mejores exposiciones inmersivas de Madrid que puedes ver ahora mismo. Obtenido de <https://www.timeout.es/madrid/es/arte/las-mejores-exposiciones-inmersivas-de-madrid>
- Gorrochategui, L., & Riaño Galán, M. (2019). Art i Educació: Instal·lacions a l'aula d'Infantil. *RIDU, Revista d'Innovació Docent Universitària*(11), 54-64. doi:<https://doi.org/10.1344/RIDU2019.11.5>
- Grevtsova, I., & Sibina, J. (2020). *Experiencias inmersivas culturales: Formatos y tendencias*. BOD GmbH DE.

Montessori, M. (1937). *Pedagogía científica*. Barcelona: Araluce.

Ramos-Vallecillo, N. (2022). El desarrollo sensorial en la etapa de Infantil a través de la Educación Artística. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*(20), 51-72. doi:<http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22531>

Rubio, A. (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *Aniav*(3), 67-79.

Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*, 77, 11–28.

Palabras clave

educación artística

inclusión

primaria

instalaciones inmersivas

Autopercepción de competencias transversales en estudiantes universitarios

Romi Pena, Beatriz Serrano-Pérez y Javier Álvarez-Rodríguez

Resumen

Introducción

En la enseñanza tradicional se ha tendido a centrar la formación en habilidades técnicas y específicas de la disciplina (hard skills), que son generalmente de naturaleza cognitiva. No obstante, el entorno laboral requiere también de habilidades dinámicas y no visibles (soft skills), que facilitan el trabajo en equipo en organizaciones profesionales, y mejoran el potencial y la satisfacción laboral de los trabajadores, cuyo talento se considera una mezcla de habilidades técnicas y transversales (hard and soft skills) (Robles, 2012). Los estudiantes prefieren desarrollar sus competencias transversales a partir de interacciones mentoras con expertos y colegas (Ahmad et al., 2017), por lo que se hace necesario incorporar estas habilidades en el entorno académico. Para iniciar esta formación, es necesario despertar en el estudiantado la noción de autopercepción para que sean capaces de autoproponeer oportunidades de cambio.

Objetivo

En el contexto de asignaturas relacionadas con la ciencia animal, se ha analizado qué factores influyen la autopercepción de competencias transversales por parte del alumnado y cómo esta evoluciona entre principio y final de un curso.

Material y métodos

Se realizaron dos cuestionarios en línea para evaluar algunos factores que afectan la autopercepción de competencias transversales de los alumnos

universitarios que cursan materias relacionadas con la ciencia animal, así como la relación de esas competencias con el aprendizaje experiencial y la interacción entre estudiantes. El primer cuestionario describía aspectos previos de autopercepción de competencias transversales generales al principio del curso, y el segundo valoraba la consecución de un tipo de competencias transversales más complejas al final del curso, según las recomendaciones del proyecto europeo Skills4employability (Skills4employability, 2021). Se asignó una escala de Likert con puntuaciones de 1 a 5 para cada pregunta de valoración. Así mismo, se registraron algunas variables sociodemográficas como el género y la edad del alumno/a, y sus preferencias de franjas horarias para asistir a clase y para el estudio fuera del aula. Las encuestas se realizaron en cinco asignaturas de los grados de Veterinaria y Ciencia y Producción Animal, Biotecnología e Ingeniería Agraria y Alimentaria de la Universidad de Lleida, de carácter obligatorio (Microbiología e Inmunología, 2º curso; Producción porcina, 3r curso) y optativo (Biotecnología animal, 5º curso; Mejora genética y reproducción animal, 4º curso; y Fabricación de piensos, 5º curso). Las asignaturas de Biotecnología animal, Mejora genética y reproducción animal y Producción porcina se impartían en inglés y las otras dos en castellano.

Los resultados de valoración de competencias se analizaron con un análisis de varianza con un modelo de mínimos cuadrados, considerando los efectos del idioma de la asignatura (castellano o inglés), el género (femenino, masculino, no binario), el tipo de asignatura (obligatoria u optativa), el horario preferido para asistir a clase (mañana o tarde) y para el estudio (mañana, tarde o noche) como efectos fijos sobre la escala de autopercepción. En el cuestionario al final del curso, se consideraron los efectos del género, tipo de asignatura, idioma y, además, el efecto del modo preferido de comunicar narrativas (oral, escrita o combinada con gráficos). Se aplicó un test de separación medias de Tukey, con un nivel de significación (valor P) de 0,05.

Resultados y discusión

Se registraron 63 respuestas en la encuesta inicial y 100 en la encuesta final (40-60% de ratio de respuesta sobre el total de presentados). Se eliminó un

resultado de encuesta inicial y dos encuestas finales por erratas intencionadas en algunas respuestas. El número final de encuestas analizadas fue de 62 y 98, respectivamente. El cuestionario inicial ("sobre mí") fue respondido por 45 mujeres, 15 hombres y 2 personas no binarias. No se observó un efecto del género, el horario preferido para clases y estudio, o del idioma de la asignatura sobre ningún atributo de competencias transversales ($P > 0,05$). La ausencia de diferencias entre géneros en la percepción de las competencias transversales se ha observado en estudiantes universitarios de otros países (Ismail et al., 2017), que mostraban similares habilidades de gestión, redacción y liderazgo. Sin embargo, el alumnado de asignaturas optativas mostró mejor autopercepción sobre la capacidad de comprender los cambios y la curiosidad del alumnado respecto a las obligatorias ($P < 0,05$), a pesar de que la edad de los alumnos sólo tendió a ser diferente entre ambos grupos ($P = 0,08$), y no se percibieron diferencias en su grado de autoconocimiento ni de apertura a la novedad y las nuevas experiencias ($P > 0,05$). Podría ser que, en las asignaturas optativas, ofertadas en los cursos más avanzados de cada grado, el alumnado sea más consciente de su capacidad para observar los cambios y transformarlos en oportunidades, y muestre un mayor deseo de explorar y aprender.

A inicio de curso, la autopercepción de competencias transversales no difirió en función del idioma de la asignatura (castellano vs. inglés, $P > 0,05$), excepto una tendencia a una mayor capacidad de apertura y comprensión a los cambios en los cursos en castellano ($P = 0,09$).

El cuestionario final ("cómo trabajo") se respondió por 73 mujeres, 24 hombres y 1 persona no binaria. Este factor no fue relevante sobre la autopercepción de competencias transversales ($P > 0,05$). Sin embargo, la autopercepción de capacidad de trabajo en equipo y de comunicación oral y escrita empeoró en las asignaturas optativas respecto a las obligatorias ($P < 0,05$). Así mismo, se observó una tendencia a disminuir la autopercepción de capacidad de planificación en las asignaturas optativas ($P = 0,06$), a pesar de haber respondido alumnado de mayor edad ($P < 0,01$).

El alumnado de las asignaturas impartidas en inglés mostró una mejor

autopercepción del trabajo en equipo, capacidad de comunicación oral y escrita, y planificación y resolución de problemas que el de las asignaturas en castellano ($P < 0,05$), a pesar de mostrar edades similares ($P > 0,05$). Esta mayor motivación ligada al aprendizaje de una lengua extranjera también se ha observado en otros contextos universitarios españoles que usan el inglés como medio de instrucción (EMI) y que aplican metodologías de enseñanza centradas en el alumno como el estudio de casos (Lasagabaster, 2015).

Por su parte, la autopercepción de las habilidades de negociación, liderazgo, iniciativa y capacidad de aprendizaje experiencial del alumno no difirió entre idiomas de la asignatura ($P > 0,05$). Es posible que la respuesta del alumno al idioma vehicular sería dependiente del tipo de asignatura, lo que reflejaría el papel de la optatividad para mejorar la autovaloración del alumnado.

Al final del curso, la autopercepción de competencias transversales difirió entre modos preferidos de comunicación de narrativas. Los alumnos que preferían la discusión oral o combinada con recursos gráficos se mostraban más capaces del trabajo en equipo, con más habilidades negociadoras, de liderazgo e iniciativa que aquellos que preferían la comunicación escrita ($P < 0,05$). No obstante, los tres grupos de alumnos se autopercebían con una capacidad similar de comunicación oral y escrita, de aprendizaje experiencial, planificación y resolución de problemas ($P > 0,05$).

Conclusiones

El género no fue un factor relevante para la autopercepción de las competencias transversales.

A final de curso, el alumnado de las asignaturas impartidas en inglés (mayoritariamente optativas) mostró una mejor autopercepción del trabajo en equipo, capacidad de comunicación oral y escrita, planificación y resolución de problemas que el de las asignaturas en castellano, a pesar de ser de edades similares.

El alumnado que prefería la discusión oral o combinada con recursos gráficos se mostró más capaces del trabajo en equipo, con más habilidades negociadoras, de liderazgo e iniciativa que aquellos que preferían los informes escritos como herramienta de comunicación, aunque todos se percibían con

una capacidad equivalente de comunicación oral y escrita, de aprendizaje experiencial, planificación y resolución de problemas.

Referencias bibliográficas

- Ahmad, S., Ameen, K., Ullah, M. (2017). Modes of soft skills learning: A case of university information professionals' in Pakistan. *Library Review*, 66(8/9), 711–725. <https://doi.org/10.1108/LR-04-2017-0037>
- Ismail, I., Ahmad, A.R., Awang, M.M. (2017). A Study of Soft Skills among Polytechnic Students. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 295-311. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.58025>
- Lasagabaster, D. (2016). The relationship between motivation, gender, L1 and possible selves in English-medium instruction, *International Journal of Multilingualism*, 13:3, 315-332, DOI: 10.1080/14790718.2015.1105806
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Skills4employability. (2021). Guidelines for improving European HEIs student's employability: Embedding the most demanded soft skills in the curricula. Skills4Employability. Enhancing the Presence of Soft Skills in Higher Education Curricula. ERASMUS+ KA2 Strategic Partnership – Higher Education (2019-1-BE01-KA203-050566). (p. 148). 2021. <http://skills4employability.eu>

Palabras clave

comunicación oral

comunicación escrita

trabajo en equipo

liderazgo

negociación

aprendizaje experiencial.

An examination of hijacked journals: a comprehensive study

Rubén Comas-Forgas, Lidia Ruiz-Martínez, Antoni Cerda-Navarro y Olaya Alvarez-García

Resumen

Introduction

The academic publishing landscape is increasingly being marred by the emergence of hijacked and predatory journals, posing a significant threat to the integrity of scholarly communication. These journals exploit the open-access model, charging authors exorbitant fees while failing to provide the rigorous peer-review process that is the hallmark of reputable academic publishing (Gallent and Comas, 2022).

Predatory journals often employ deceptive tactics to attract unsuspecting authors, such as falsely advertising impact factors and mimicking the names of well-established journals (da Silva et al., 2022). The issue is further exacerbated by the proliferation of unsolicited academic spam emails from these predatory entities, as highlighted in a recent study by Sureda et al. (2022).

Hijacked journals represent an even more insidious form of this deception. These fraudulent publications create counterfeit websites that impersonate legitimate academic journals, duping authors into submitting their work under the guise of a reputable platform (Abid and Yousif, 2022).

Our study aims to delve deeper into these deceptive practices, focusing on hijacked and predatory journals indexed in Cabell's Predatory Reports. By shedding light on these practices, we hope to equip researchers with the knowledge to identify and avoid such predatory entities, thereby safeguarding the integrity of academic publishing.

Objectives

The objectives of this study are as follows:

Objective 1: Analyze Characteristics of Hijacked Journals

To evaluate the relationships with publishers, historical creation patterns, and geographical origins of hijacked journals.

Objective 2: Assess Impact and Deceptive Tactics

To determine the academic disciplines most affected by journal hijacking and explore the deceptive methods employed by hijacked journals.

Objective 3: Develop Awareness and Countermeasures

To formulate strategies for raising awareness and mitigating the impact of journal hijacking.

Methodology

The objective of this research was to analyze the content of hijacked or predatory journals indexed in Cabell's Predatory Reports. Cabell's Predatory Reports is an online database that provides information about academic journals considered predatory. These predatory or hijacked journals, as previously mentioned, are fake journals created to deceive researchers and publish their research articles, charging authors article processing fees but not providing peer review or proper article evaluation before publication. These publications often used deceptive tactics to lure authors, such as false impact factors and names similar to those of reputable journals.

In this study, the sample analyzed consisted of 118 hijacked journals that were identified in Cabell's Predatory Reports. These journals were selected based on their inclusion in the database, which is recognized for its rigorous criteria in identifying predatory and hijacked journals. The selection of these specific journals allowed for a comprehensive and focused analysis of the deceptive practices and characteristics common among hijacked journals. This sample size provided a substantial basis for the analysis and conclusions drawn in this research.

The methodology used in this research was based on content analysis, which involved the systematic and objective examination of messages contained in written texts. A content analysis approach was used where a list of hijacked

journals indexed in Cabell's Predatory Reports was compiled, using a thematic analysis approach to identify the main themes addressed in the articles published in these journals. The quality of the articles was also evaluated in terms of their scientific rigor, ethics, and transparency, conducting a descriptive analysis of the collected data to identify patterns and trends in the journals' validity period, the country where the journal's website was published, the number and severity of violations they committed, and the knowledge areas of the journals.

Results

a) Journal dependence on publishers

According to the results, the majority of hijacked journals, 58.5%, do not depend on a specific publisher. This could indicate that these journals operate independently, which could facilitate the adoption of unethical publishing practices. The most commonly associated publisher with the hijacked journals in the sample is the Academic and Research Development Association (ARDA), which represents 13.6% of the total. Another version of this name, Academic Research and Development Association (ARDA), also appears on the list, representing an additional 5.1%. This could suggest that this publisher, or entities using similar names, are particularly involved in the publication of hijacked journals.

Other publishers that appear on the list include Bioleagues (7.6%), Perception Medical Publishing (5.9%), and several others with smaller representations. It is important to note that the presence of a publisher on this list does not necessarily imply that all journals published by that publisher are hijacked. However, these findings underscore the importance of due diligence when selecting a journal for publication.

b) Creation date of the hijacked journal

The study provides a detailed view of the timeline of the creation of these journals. According to the data, it is observed that the majority of the hijacked journals in the study sample were created after 2015, representing 44.8% of the total. This suggests that the phenomenon of journal hijacking has increased in recent years, which could be related to the growth of digital

publishing and open access, as well as the increase in pressure to publish in the academic community.

On the other hand, 37.1% of the hijacked journals were created between 2010 and 2015, indicating that this problem is not new and has been present for at least a decade. Finally, 18.1% of the hijacked journals were created before 2010, demonstrating that journal hijacking has been a persistent problem in the academic world for a considerable time.

These findings underscore the importance of being alert to the signs of hijacked journals and promoting transparency and integrity in academic publishing. They also highlight the need for more research and measures to combat this problem and protect authors, readers, and the academic community in general.

c) Countries of origin of the hijacked journals

The study also analyzed the geographical distribution of the hijacked journals. The results show that the majority of these journals, 35.2%, do not specify a country of origin. This lack of transparency could be a strategy used by these journals to avoid detection and accountability.

The United States appears as the country with the highest number of hijacked journals, representing 18.1% of the total. This could be due to the prestige associated with American academic institutions, which could be exploited by hijackers to lend credibility to their fraudulent journals. However, it is important to note that the presence of a journal in this list does not necessarily imply that the journal or its associated entities are based in the United States.

d) Academic Areas most affected by journal hijacking

The study also identified the academic disciplines most affected by journal hijacking. According to the results, the area of Medicine is the most affected, with 18.1% of the hijacked journals in the sample belonging to this discipline. This could be due to the high demand for publication in this field, which could be exploited by hijackers.

e) Methods used to deceive authors

The study identified several methods used by hijacked journals to deceive authors. These include the use of misleading metrics (58.5%), the imitation of

legitimate journals (44.1%), and the use of false editorial boards (40.7%). These deceptive practices can lead authors to believe that they are submitting their work to a reputable journal, when in fact they are dealing with a hijacked journal.

Conclusions

The study reveals that most hijacked academic journals operate independently, with a significant association with the Academic and Research Development Association (ARDA). The majority were created post-2015, indicating a recent surge in journal hijacking, possibly due to the rise of digital publishing and open access. Many hijacked journals do not disclose their country of origin, with the United States hosting the highest number, potentially exploiting the prestige of American academia. The field of Medicine is most impacted by journal hijacking, likely due to high publication demand. Deceptive practices used by hijacked journals include misleading metrics, imitation of legitimate journals, and false editorial boards, misleading authors into believing they are submitting to reputable journals. The study underscores the need for vigilance, transparency, and due diligence in academic publishing to combat journal hijacking.

Acknowledgement

This research is part of the Final Degree Dissertation of Lidia Ruiz and the project "Congresses, journals and predatory publishers: design of a training and information program for postgraduate students" (PID222452), financed by the IRIE of the University of the Balearic Islands.

References

- Abid, H., & Yousif, E. (2022). Hijacked journals: Tips for young researchers, to detect and avoid them. *Baghdad Journal of Biochemistry and Applied Biological Sciences*, 3(04), 232-236.
- da Silva, J. A. T., Moradzadeh, M., Adjei, K. O. K., Owusu-Ansah, C. M., Balehegn, M., Faúndez, E. I., ... & Al-Khatib, A. (2022). An integrated paradigm shift to deal with 'predatory publishing'. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(1), 102481.

Sureda-Negre, J., Calvo-Sastre, A., & Comas-Forgas, R. (2022). Predatory journals and publishers: Characteristics and impact of academic spam to researchers in educational sciences. *Learned Publishing*, 35(4), 441-447.

Gallent, C., & Comas, R. (2022). Revues prédatrices et mauvaises pratiques éditoriales: une menace croissante pour l'intégrité académique. *Synergies Espagne*, 15, 77-95.

Palabras clave

predatory journals

academic journals

research ethics

scientific publications

Methodological proposal on the analysis of the impact of confinement and online education during the COVID crisis on preschool students

Tania Acosta Márquez

Resumen

This proposal is the continuation of the qualitative research in which the problems that arose in preschool education regarding education in the period of confinement due to the COVID-19 crisis were addressed. In this study it was possible to analyze the interactions that teachers established with students and parents at a distance from the use of the virtual classroom. This study was of a qualitative nature, based on phenomenology and interviews conducted with 33 educational assistants who were students and have already graduated from the Degree in Preschool Education. The problem of disconnection (which, since 2004, García-Canclini identified as a new form of social inequality), the disruption of daily rituals, which are essential to give meaning to human existence (Han, 2020) and the Cognitive biases that arose from the triggering of emotions triggered by the pandemic (such as fear and anxiety) had a direct impact on the behavior and learning processes of basic education students (Matute, 2020), significantly changing the interaction that can be established between individuals.

That is why the purpose of the project was to explore and describe the perceptions that teachers have about the impacts of COVID-19 on preschool education and the interactions that occurred in the virtual classroom. For this, a qualitative investigation was chosen, taking up phenomenology as a theoretical framework of reference (Álvarez-Gayou, 2006), since this study was based on knowing this problem from the experiences of the teachers of this educational level. In order to collect the information, qualitative questionnaires were administered to 33 educational assistants who were working at the time of this analysis and who are studying the Degree in Preschool Education at

the National Pedagogical University.

This diagnosis describes different problems experienced during the pandemic period and the implementation of distance or virtual classes in preschool students. At first, it is worth noting the problem that many Mexican families have regarding the disconnection or limited connection to the Internet. There is a sector of the population that does not have access to the Internet, and of those who do, the majority is from a cell phone. This implies a higher cost in terms of data payment, in addition to the fact that the connection depends on the quality of service that telecommunications companies offer.

On the other hand, it is important to see the effectiveness of the strategy implemented in each of the schools, which mainly used videoconference platforms, WhatsApp, videos and some teaching materials offered by the Internet for classes. In this sense, it is clear that, for the use of distance or virtual classes, different strategies must be sought from those that are addressed in face-to-face classes, since, as McLuhan and Fiore would say, "the medium is the message" and each platform has its own language and different coding processes (1967).

It is important to mention that only a third of the teachers who participated in this study commented that they used the "Learn at Home" program, since most of the institutions worked based on their own strategies, even considering that this program was not consistent with the expected learning and the objectives set out in the study plans of the SEP. Likewise, the majority considered that it was moderately efficient or inefficient, which reflects that there was no confidence in the federal government's proposal. Another aspect observed, from the interactions observed in the virtual classroom, were the emotions that were triggered in the children during these classes and the effect they had on their performance. As observed, the majority reflected feeling frustration, anger, apathy, indifference, sadness and fear, which, as Matute (2019) says, cognitive biases that can have a direct effect on learning, a view that is shared by several of the teachers who participated in the study. Last but not least, the participation of parents was diverse. Although there were parents who were attentive and supported the little ones in school

activities, there was also the case of some who were not involved in the same way due to lack of time. In the case of those who were attentive, two impacts can be observed: one positive, by guiding the child in carrying out the activities, while on the contrary, others were intrusive, nullifying the child's autonomy. These types of situations have to be analyzed in order to find that the participation of the family contributes to the educational and social development of their child. As observed at the end of the analysis, many children had delays or returned with serious limitations in terms of their psychomotor development, their social skills, their autonomy, their ability to communicate and solve problems, which surely had an impact on their security and identity formation. of the little one This effect is due, on the one hand, to the inefficiency of distance and online classes, as well as to the actions of parents, who must actively engage in the education of their children, without endangering their autonomy.

Palabras clave

Virtual education

Aprende en Casa Program

Preschool education

ICT impact

Convivencia positiva y violencia cero en entornos educativos: transferencia universitaria en un centro de educación primaria

Víctor Murillo-Ligorred y Nora Ramos-Vallecillo

Resumen

1. Introducción:

La sociedad compleja e intercultural nos ofrece oportunidades para la convivencia entre culturas, así como una constante atención de las demandas socioeducativas que precisan niños y niñas dentro y fuera de los entornos escolares. Las distintas violencias que surgen, por pequeñas que sean, reclaman nuestra preocupación como educadores en el más amplio sentido del término. Temas de plena actualidad que tratamos en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en la formación de los futuros maestros y maestras de los Grados de Infantil y de Primaria y que deseamos compartir a través de una estrecha colaboración con el Colegio Público Domingo Jiménez Beltrán de la localidad zaragozana de Calatorao. Un proyecto previo, como fue la creación de un mural con motivo del 8 de marzo en la zona deportiva de Calatorao, dio pie a la a la creación de este proyecto de transferencia universitaria más ambicioso que tiene el espíritu del aprender haciendo y el hacer aprendiendo de las escuelas taller.

El hecho artístico, tanto desde la vertiente plástico-visual, como de la vertiente musical tienen, en la creación de sus productos estéticos, la potencia de la experiencia a través de la práctica y la memoria que se genera a través de la reflexión a propósito del tema que nos ocupa. Las micro violencias que se pueden dar en los juegos infantiles, en el patio del colegio, en la calle, en las familias o a través de su sociabilización son, desde la literatura científica, algo en lo que trabajar para su prevención desde las primeras etapas educativas. En la comunidad educativa, en el barrio y en el pueblo, queremos ofrecer a

través de la cultura y el arte, de la música y la educación, espacios y actuaciones que permitan poner en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje el papel activo del alumnado.

Alumnado que, partiendo de su mundo, sus intereses, sus inquietudes, desarrolle actitudes críticas ante las distintas tipologías de violencia y sus manifestaciones diversas y favorezca valores de solidaridad, de compañerismo, de colaboración.

Con este proyecto establecemos unas sinergias con el profesorado del centro que son beneficiosas y necesarias tanto para el alumnado de primaria como para el alumnado universitario. La transferencia universitaria, en este sentido, revierte el conocimiento de la universidad en la sociedad. Para esta ocasión, la participación y financiación económica del Ayuntamiento de Calatorao ha hecho posible el convenio marco de colaboración que ha vinculado durante el curso 2021/2022 y 2022/2023 a la Universidad de Zaragoza y al colegio Domingo Jiménez Beltrán.

2. Objetivos del proyecto:

- Favorecer la implicación y motivación del alumnado a través de la realización del proyecto en el curso de 5º de primaria.
- Mejorar las competencias comunicativas y artísticas.
- Empoderar al alumnado en su competencia creativa y artística, así como favorecer la emancipación a través de la creación de un mural didáctico artístico.
- Ofrecer espacios de encuentro e intercambio con la AMPA y asociaciones municipales para la prevención de micro violencias.
- Creación de material didáctico para futuros cursos en prevención de violencia a través de actividades artísticas.

3. Áreas intervinientes:

En el presente proyecto intervienen tres departamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con el Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE).

- Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. (Área de

Didáctica de la Expresión Plástica y Área de la Didáctica de la Expresión Musical).

- Departamento de Psicología y Sociología. (Área de Sociología).
- Departamento de Ciencias de la Educación. (Área de Didáctica y Organización Escolar).

4. Desarrollo de la propuesta:

El proyecto se centra en analizar las distintas violencias o micro violencias que el alumnado vive en su día a día en diferentes contextos. Algunos de ellos son en los patios, en los parques, en los juegos, en sus entornos socioeducativos y familiares, de ocio, etc.

Se realizará una detección de necesidades y un análisis de las actitudes en relación a la temática a través de un cuestionario previo y evaluación de la modificación de diferentes actuaciones a través de la implementación del Proyecto Educativo que se presenta de manera interdisciplinar en las tres áreas de conocimiento mencionadas. Una vez realizado el diagnóstico entra en escena la educación visual y plástica: con la creación de un mural didáctico-artístico con el curso de 5º de primaria que aborde la violencia cero, la tolerancia y la igualdad desde la creación plástica infantil. Un proyecto que implicará a las dos clases del mismo curso, tanto al alumnado como al profesorado, junto a los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza del Área de plástica. Un mural en técnica de esmaltes acrílicos no contaminantes y respetuosos con el medio ambiente; para la ejecución de la obra con los rudimentos pictóricos en su espacio definitivo, en la que colaborarán el alumnado y el profesorado del centro bajo la dirección y asesoramiento de los profesores/investigadores/artistas de la facultad, bajo una perspectiva A/R/Tográfica.

En segundo lugar, de la vertiente musical, se aborda la violencia en las letras de las músicas actuales y su impacto en la infancia. Estilos como el Trap o el Reguetón, entre otros, pueden desembocar en una visión distorsionada de la realidad en la relación entre iguales; pero no son violentos los estilos musicales, son violentas las letras que a veces se utilizan en las canciones.

Reflexión a través de la escucha activa.

Selección de músicas que pueden acompañar de la misma manera. Tendencia hacia una eliminación de las micro violencias.

Desde la perspectiva psicopedagógica, se plantea abordar la importancia de la violencia cero, para la mejora de la convivencia positiva y la prevención de los diferentes tipos de violencias. Por grupos, se realizó un breve debate entre el alumnado universitario y el escolar sobre los posibles problemas de convivencia en la escuela y cómo, mediante distintas actividades que involucren a toda la comunidad educativa interna y externa del centro, puede promoverse la transformación personal y social para mejorar la convivencia.

Así y de manera concreta, se presentan los objetivos planteados por cada área de conocimiento para la realización del proyecto interdisciplinar de transferencia desde cada parte concreta:

4.1. Los objetivos abordados desde el área de Expresión visual y plástica:

- Reflexionar sobre situaciones en las que se genera violencia entre las personas.
- Situación la violencia en los contextos social, familiar y escuela imaginando situaciones.
- Pensar cómo podemos representar la idea de "no violencia" a través de las imágenes.
- Analizar la violencia presente en las imágenes: representaciones de la violencia en el arte (pintura, escultura, fotografía) y los medios de masa (publicidad, televisión).
- Abordar mediante la representación visual y plástica la violencia, la no violencia y la convivencia positiva.
- Crear un mural que represente la convivencia positiva en el patio del colegio de manera colaborativa.

4.2 Los objetivos abordados desde la educación musical:

- Reflexionar sobre los estilos musicales que se consumen habitualmente.
- Analizar los diferentes tipos de violencia presentes en las canciones.
- Comparar las letras de canciones consideradas como violentas frente a otras que fomentan la convivencia.
- Considerar cómo podemos representar las ideas de la no violencia y

convivencia a través de la letra de una canción.

- Componer colaborativamente la letra de un rap para ser cantado de manera conjunta, abordando la no violencia y la convivencia positiva.

4.2. Los objetivos abordados desde el área sociología:

- Reflexionar sobre la interacción escuela-comunidad como medio de transformación social.

- Analizar el papel de la cultura y el arte como medio de interacción escuela y comunidad

- Proponer acciones basadas en la interacción escuela-comunidad a través del arte para la promoción de la convivencia.

- Opcional: proponer un modelo de diagnóstico de la actividad de realización del mural artístico como medio de autorreflexión y concienciación social de la comunidad educativa y la sociedad en general acerca de la promoción de la convivencia.

Resultados:

Los resultados obtenidos fueron:

Del lado de la plástica, la creación de un mural de 9 metros x 2 metros acerca de la convivencia positiva y de la violencia 0.

Del lado de la música crearon un rap con mensajes de positividad y huyendo de estereotipos y violencia en las canciones.

Del lado de la sociología, establecieron un espacio de reflexión donde analizaron el hecho artístico como transformador de la educación en la etapa de primaria, a través de los grupos de discusión realizados con el alumnado universitario.

Conclusiones:

Tras la implementación del proyecto y habiendo intervenido las tres áreas de conocimiento alcanzamos las siguientes conclusiones:

La materialización de proyecto a través de la práctica artística tanto plástica y visual como musical, ha servido para que vivencien de manera activa los objetivos y actividades planteadas, la consciencia de la no violencia y la

convivencia positiva que se refuerza tanto con las áreas artísticas como con la sociológica. Las tres áreas han servido de manera crucial a la concienciación y transformación educativa que se buscaba.

Palabras clave

educación

plástica

música

sociología

transferencia universitaria

EDUCOACH. Sistema de acompañamiento para el entrenamiento y desarrollo de competencias blandas a través de chatbot en adolescentes

Yolanda Deocano-Ruiz, Sixto Cubo Delgado, Raúl de Tena Rubio y Jaime González Romero

Resumen

EDUCOACH se plantea como objetivo general generar y contrastar un prototipo de chatbot (o agente conversacional) que permite hacer un acompañamiento (coaching) de los procesos de desarrollo de competencias blandas (soft skills) trabajadas en el marco de la educación reglada de 16 a 18 años (ESO, Bachillerato y FP).

Las soft skills hacen referencia a un concepto que cada vez suena con más fuerza por la rápida evolución tecnológica y social que estamos viviendo. Incluyen habilidades sociales/interpersonales, habilidades metodológicas o meta competencias (capacidad para trabajar en competencias y poder transferirla de un campo a otro) y habilidades prácticas. Estas habilidades, ayudan a las personas a adaptarse positivamente a los retos de la vida personal y profesional.

Las habilidades o destrezas genéricas, generales, blandas, sociales o soft skills tienen más auge que las competencias duras o hard skills (García-Cabrero,, 2018).

Según Cinque (2016), comparando las definiciones de soft skills de acuerdo con las principales taxonomías científicas y académicas, se observa que los programas de la mayoría de las universidades europeas todavía están arraigadas en la enseñanza de habilidades científicas tradicionales en lugar de prestar atención a las soft skills y complementarias, y que las escuelas deben equipar a los estudiantes con las herramientas que necesitan para prosperar como seres humanos completos.

También Musicco (2018), demuestra los mismos puntos que reconsideran el análisis de Cinque (2016) y comparan los diferentes contextos en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Reino Unido, Italia y Portugal. La conclusión es la misma (Musicco, 2018, p. 118): “el mercado requiere la disponibilidad de personas flexibles, capaces y creativas, que estén dispuestas a contribuir al proceso de innovación en curso, capacitados para asumir responsabilidades, versátiles e inclusivos”.

Las soft skills que se han trabajado en esta investigación son autogestión emocional, empatía y proactividad.

Los chatbots son agentes conversacionales que utilizan lenguaje natural para interactuar con las personas usuarias a través del lenguaje escrito y en ocasiones de lenguaje hablado. El término chatbot es la suma de chat, hablar, conversar, y bot, contracción de robot o un software capaz de ejecutar acciones o tareas (Garcia-Brustenga et al., 2018), utilizando como medio de entendimiento, el lenguaje natural.

Para el diseño del chatbot EDUCOACH se toma como referencia el marco de diseño propuesto por Terblanche (2020). De acuerdo con este marco, el diseño del chatbot conlleva el diseño de dos aspectos: por un lado, establecer con claridad qué es un coaching humano eficaz (para trasladar lo esencial al desempeño del chatbot) y junto con ello el ámbito de conocimiento del coaching (competencias blandas). Por otro lado, el estudio de las mejores prácticas para definir tecnológicamente los aspectos clave del chatbot (en cuanto a su parecido humano, gestión de expectativas, transparencia e información, a lo que nosotros añadimos otras características procedentes de chatbots desarrollados en entornos educativos y del Design Thinking).

Esta investigación se ejecuta al amparo de la Orden del 23 de Octubre de 2020 por el que se financian proyectos de Investigación Industrial y Desarrollo Experimental a la Empresa de la Comunidad Autónoma de Extremadura y está financiado con cargo al Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea y la Comunidad Autónoma de Extremadura.

La aproximación epistemológica de la investigación está vinculada con el método hipotético-deductivo. El diseño metodológico es cuasiexperimental que será desarrollado a través de un diseño de 1 grupo

con pretest y posttest para cada una de las variables dependientes, que se representa de la siguiente manera: 01A,B,C X 02A,B,C

Para el desarrollo de la investigación se han diseñado un conjunto de actividades que se han agrupado en paquetes de trabajo para el desarrollo de la fundamentación teórica, el diseño del programa formativo en competencias blandas con intervención de chatbot, el desarrollo del chatbot con metodología Design Thinking, y la implementación y evaluación. Junto a estos paquetes de trabajo se han desarrollado actividades para la gestión del proyecto y la comunicación y difusión de los resultados.

La muestra ha estado constituida por 23 estudiantes de primero de bachillerato (16 años) de un Instituto Público de Extremadura en una localidad de unos 15.000 habitantes. El centro acoge a estudiantes de localidades cercanas. Del total de estudiantes, 14 de las participantes son chicas y 9 son chicos. Son procedentes de un Bachillerato de Ciencias.

El procedimiento desarrollado ha seguido el modelo de Design Thinking propuesto por el Instituto de Diseño Hasso-Plattner de la Universidad de Stanford: empatizar, definir, idear, prototipar y probar.

1. Empatizar, para proponer hipótesis con respecto a los participantes. De esta forma se identifican las dificultades que estos presentan, su origen y cómo se enfrentan a ellas. En esta fase, ha sido vital la información proporcionada por los profesionales educativos y estudiantes.
2. Definir, para identificar oportunidades y dificultades del proyecto. Se ha enmarcando las dificultades en declaraciones de problemas o problem statements, que permiten resumir en una frase cuáles son los aspectos fundamentales a solventar. Para ello, ha sido necesario que apareciera en las declaraciones: el problema, a quién afecta y el objetivo que se persigue para solucionarlo.
3. Idear, para ofrecer respuestas a los interrogantes planteados. Ello se ha hecho mediante la aplicación de técnicas que generan multitud de ideas y a través de la participación de equipos multidisciplinares.
4. Prototipar, para dar forma a la solución mediante la definición de un producto mínimo viable (MVP), con diferentes versiones que deben ser

posteriormente testeadas. Los prototipos han evolucionado desde simples bocetos en papel hasta reproducciones fieles de cómo se vería la aplicación realmente en un dispositivo.

5. Probar, para validar el diseño y funcionalidad y generar la primera versión del producto. En esta fase de testeo han participado tanto el profesorado como los estudiantes mediante entrevistas, encuestas, o mapas de calor, todos basados en los prototipos.

Como resultado, y tras la implementación y uso del Chatbot por parte de los usuarios, se observa una mejora tanto en el despliegue de competencias como en el conocimiento de las mismas.

Los logros más relevantes alcanzados están vinculados con:

- Introducción del coach en el entorno educativo para el desarrollo de soft skills.
- Introducción de metodologías de diseño innovadoras (Design Thinking) con enfoque en la persona usuaria, de forma que asegure un resultado muy ajustado al reto planteado y con un alto componente innovador.
- Obtención, en tiempo real, de información acerca del impacto de la actuación del chatbot en el desarrollo de soft skills de los estudiantes, así como su grado de satisfacción, permitiendo actuar en consecuencia y de forma oportuna.
- Disposición de un novedoso recurso tecnológico que hace posible evaluar el progreso y el desarrollo de soft skills de los participantes de forma frecuente, interactiva y en tiempo real.

Bibliografía

García-Brustenga, G., Fuertes-Alpiste, M. & Molas-Castells, N. (2018). Briefing paper: los chatbots en educación. Universitat Oberta de Catalunya. <https://doi.org/10.7238/elc.chatbots.2018>

García-Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-18.

Cinque, M. (2016). Lost in translation: Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(3), 389-427.

Musicco, G. (2018). Soft skills & coaching: motor de la Universidad en Europa.

Revista Universitaria Europea, 29, 115-132.

Terblanche, N. (2020). A design framework to create Artificial Intelligence Coaches. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 2020, vol. 18, 2.

Palabras clave

Chatbot

Coaching

Design Thinking

Soft skills

Why children fail? An excursion into homeroom teachers' beliefs on the reasons for school failure.

Zvi Bekerman

Resumen

Not many are happy with the products of school (Cuban, 2020; Rist, 2017), education scholars have been arguing for long that not much seems to have changed through the many efforts invested to reform almost all imaginable elements of the educational system (Adamson et al., 2016). Reviewing these efforts, it becomes apparent that they cannot be easily organized under any single thematic focus; yet there seems to be a recognition that teacher education is central to the task (Gordon & Ackerman, 1984; Guodong, 1997; Rhodes, 1994)..

Although the present paper's point of departure may sound ambitious, for it suggests that the beliefs of teachers regarding school failure might hold the key to some aspects of educational reform in general and to the betterment of homeroom teacher education in particular, in reality it is very modest. All we will suggest is that without paying attention to the language/discourse (our access point to the assumed teachers' beliefs) that homeroom teachers hold, not much can be attained. We also suggest that changes in language might help change homeroom teachers understanding of the learner and the learning process and possible open new venues for educational practice.

When pointing at language/discourse, we position ourselves within the area of reflection, which since the work of Donald Schön (1983), has been a prominent theme in the literature on teacher education. The value of reflection in teacher education has been consistently reiterated (e.g. Korthagen & Vasalos, 2010; Loughran, 2002), for reflection is a social practice represented in language and inscribed with warranted repertoires for action (Ottesen, 2007).

The focus on language is justified; language use as well as the interpretative frameworks available to people, teachers included, is the product of rather long acculturating and socializing processes. Language is one of our main tools to create our cultural belongings; language serves our thinking (Vygotsky, 1962) and functions as a window into the human mind and social process whose study belongs to anthropology as much as to linguistics (Duranti, 2001).

Drawing on Bruner (1986), we believe that it is of importance to confront what he calls 'folk pedagogies', that is, teachers' ingrained beliefs on how education works, if we want to transform present educational work. Knowledge on how teachers understand these issues may contribute to understanding how teachers' learning-related beliefs affect their teaching practices (see Fang, 1996) and offer suggestions for the innovation of classroom practices and management. Teacher beliefs have been realized as a 'missing paradigm' (Shulman, 1986) and as standing at the very heart of teaching (Kagan, 1992). In recent years, the language of education has become a focus of great interest. Following the seminal work of Furedi (2004, 2013), which suggests that the recent turn towards the realm of the emotions coincides with a radical redefinition of personhood in a culturally Western dominated world, educational theoreticians have pointed at the growing psychologization of educational language (Bekerman & Zembylas, 2018).

Psychologization is the process of using psychological vocabularies to explain everything in everyday and institutional life claiming that psychological truths can solve all problems identified in these sites (Rose, 1998). Similarly, the so called 'therapeutic turn' in educational policy and practice, is characterized by explanations about barriers and educational needs that are found in psychoemotional and neuroscience discourses about genetic traits and dispositions. The therapeutic approach is seen as a 'solution' to enduring social and educational problems concerning the declining emotional and psychological well-being of populations deemed to be 'at risk' (Ecclestone & Brunila, 2015; Keck, 2020); for recent research on homeroom teachers pointing at similar phenomena see for example (Baeriswyl et al., 2021).

The above is of extreme relevance to our study for in the framework of educational practices in schools, shaped by these discourses (Bekerman & Zembylas, 2018), children are often understood in terms of what they supposedly have (or lack) 'inside' an inner self waiting to be revealed (Illouz, 1997); a self-available only to certain experts trained in what we can term the psychological/therapeutical/educational sciences (e.g. counselors, homeroom teachers).

Alternatives to traditional psychologized educational perspectives are available. Over the last few decades, scholars (Bereiter, 2005; Martí nez et al., 2001; Paavola, 2004; Sfard, 1998) have worked to conceptualize the learner and the learning within cognitive situated and socio-cultural theoretical positions (Hodkinson et al., 2008); these efforts though staying attached to a modern western epistemology do somewhat overcome the traditional individual/social duality. Relational materialist and non-representational perspectives (Barad, 2003; DeLanda, 2006; Deleuze, 1990; Manzotti, 2006) as well as biological concepts developed by Maturana and Varella (1973, 1987) and biosemiotic/edusemiotic approaches (Sebeok, 2001; Stables & Semetsky, 2014) have moved us further in the process and have opened up new ways of looking at, talking about, and studying what we call self, mind, and learning. In this paper we report on the result of an analysis of 56 in-depth interviews conducted with mid-school and high school homeroom teachers teaching in various tracks of the Israeli school system (Arab, Secular, and Religious). Data gathered was subjected to a thematic analysis in order to establish theoretical categories using three stages of coding (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). In addition, relevant portions of the transcripts were subjected to a critical discourse analysis dealing with the overt and latent dimensions of the selected texts so as to identify possible naturalizing discourse strategies, strategies for the manufacturing of consensus, legitimacy and dominance, and other regulatory linguistic strategies (Fairclough & Wodak, 2012; van Dijk, 1993). The analysis characterizes and maps the use of homeroom teachers' professional discourse when explaining school failure and reveals a nuanced and complex picture of the languages used. More specifically it characterizes a spectrum of explanatory discourses running between the therapeutic and

the pedagogical; and identifies the explanations used, when and towards whom; how these explanatory discourses delineate who the learner is and what the emotional and cognitive learning processes are; how are these explanations deployed in relation to other possible explanations; and what type of interventional/educational strategies these discourses allow for.

References

- Adamson, F., Astrand, B., & Darling-Hammond, L. (2016). *Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes*. Routledge.
- Baeriswyl, S., Bratoljic, C., & Krause, A. (2021). How homeroom teachers cope with high demands: Effect of prolonging working hours on emotional exhaustion. *Journal of School Psychology, 85*, 125-139.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs, 28*(3), 801-831.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2018). *Psychologized Language in Education: Denaturalizing a Regime of Truth*. Palgrave Macmillan.
- Bereiter, C. (2005). *Education and mind in the knowledge age*. Routledge.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cuban, L. (2020). *Chasing Success and Confronting Failure in American Public Schools*. ERIC.
- De Vos, J. (2012). *Psychologization in times of globalization*. Routledge.
- DeLanda, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. Bloomsbury.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense* (M. Lester & C. Stivale, Trans.). London, England: Continuum.
- Duranti, A. (Ed.). (2001). *Key terms in language and culture*. Blackwell Publishers.
- Ecclestone, K. (2011). Emotionally-vulnerable subjects and new inequalities: the educational implications of an 'epistemology of the emotions'. *International Studies in Sociology of Education, 21*(2), 91-113.
- Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). *Governing emotionally vulnerable subjects*

- and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485-506.
- Furedi, F. (2004). Reflections on the medicalisation of social experience. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 413-415.
- Furedi, F. (2013). *Therapy Culture: Cultivating Vu*. Routledge.
- Guodong, W. (1997). *The Homeroom Teacher's Role in Psychological Counseling at School*.
- Illouz, E. (1997). *Consuming the romantic utopia*. University of California Press.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Keck, C. S. (2020). The question teacher and the case for a therapeutic turn within teacher education. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 409-419.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Manzotti, R. (2006). Consciousness and existence as a process. *Mind and Matter*, 4(1), 7-43.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge*. Shambhala.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576.
- Rhodes, L. N. (1994). *Homeroom teachers in Japan*. National Forum.
- Rist, R. C. (2017). *The urban school: A factory for failure*. Routledge.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge University Press.
- Schon, D. (1983). *Becoming a reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sebeok, T. A. (2001). Biosemiotics: Its roots, proliferation, and prospects. *SEMIOTICA-LA HAYE THEN BERLIN-*, 134(1/4), 61-78.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching".

Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Stables, A., & Semetsky, I. (2014). Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational foundation. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language (E. H. G. Vakar, Trans.). M.I.T. Press.

Palabras clave

Teachers' beliefs

Students failure

Psychologized discourse

Estudio de viabilidad, adopción e implementación de los descansos activos para la mejora del rendimiento académico en educación primaria: justificación y diseño del proyecto Break4Brain

Adrià Muntaner-Mas, Diego Arenas, Jaume Cantallops, Francisco J Ponseti y Palou Pere

Resumen

INTRODUCCIÓN

Existe una vasta evidencia científica sobre la importancia de realizar actividad física desde edades tempranas debido a sus reconocidos beneficios para la salud cardiometabólica, la salud ósea, la condición física, la salud mental, el bienestar, y especialmente sobre el desarrollo cognitivo y académico (Chaput et al., 2020). Así pues, los centros educativos constituyen un espacio idóneo para la implementación de intervenciones dirigidas al aumento de la actividad física a través de propuestas como los patios activos, el desplazamiento activo, las actividades extraescolares y/o los descansos activos (World Health Organization, 2021). Concretamente, la literatura científica previa sobre el efecto de las intervenciones escolares basadas en actividad física demuestra resultados prometedores en la mejora del desarrollo cognitivo y del rendimiento académico (Haverkamp et al., 2020). Sin embargo, la mayor limitación de este campo de estudio es la falta de estudios que describa cómo estas intervenciones se adoptan, implementan y mantienen en condiciones reales, es decir en los centros educativos (Cassar et al., 2019). En este contexto, se requiere de una mejor comprensión de los sistemas complejos en los que los factores contextuales, incluidas las organizaciones, los agentes de intervención (los equipos directivos y maestros), el alumnado y las influencias sociales del entorno escolar (por ejemplo, la cultura organizacional) afectan a la eficacia y viabilidad de las intervenciones escolares basadas en descansos activos (Daly-Smith et al., 2020).

Break4Brain es un proyecto que tiene como objetivo general comprobar los efectos de los descansos activos en alumnado de edad escolar con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Uno de sus objetivos específicos es examinar los efectos de una intervención piloto, de una duración de diez semanas, basada en la implementación de descansos activos en centros educativos de las Islas Baleares. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente la evidencia científica previa se ha basado en examinar la efectividad de los programas de descansos activos sobre variables de rendimiento cognitivo y académico. En este sentido, los factores que afectan la viabilidad, adopción e implementación de estos programas, o bien se analizan una vez realizada la intervención o no se tienen en consideración, a pesar de ser elementos claves para entender el éxito o la ausencia de éste. Así pues, el objetivo del presente estudio será analizar las características que afectan la viabilidad, la adopción, e implementación de un programa de descansos activos antes de su aplicación real en 20 centros educativos de las Islas Baleares.

METODOLOGÍA

Este estudio utilizará una metodología mixta que examinará medidas a nivel de centro educativo y que involucrará a miembros de los equipos directivos, maestros y alumnos siguiendo la guía sobre evaluación del proceso del modelo teórico RE-AIM (Glasgow et al., 1999). En concreto se reclutarán 20 centros educativos, 20 miembros de los equipos directivos, 20 maestros y 150 alumnos de las Islas Baleares.

Para conocer qué factores pueden afectar a la viabilidad, adopción e implementación de un programa de descansos activos se entrevistará y encuestará a los agentes afectados (equipos directivos, maestros y alumnado). No obstante, antes de aplicar los instrumentos se someterán a validación los contenidos de éstos a través de un panel de expertos mediante la metodología Delphi (Ram et al., 2022). Este panel revisará y validará a los elementos de tres instrumentos: una entrevista semiestructurada dirigida a los miembros de los equipos directivos, una entrevista semiestructurada dirigida a los maestros, y

un cuestionario dirigido a los alumnos. Los contenidos estarán diseñados siguiendo el modelo teórico RE-AIM y los temas del campo de estudio (Daly-Smith et al., 2021). Los instrumentos estarán diseñados con el objetivo de recoger las percepciones de los tres agentes sobre un programa de descansos activos antes de su aplicación real en los centros educativos.

Posteriormente, tras la validación por parte del panel de expertos se procederá a la aplicación de éstos a los agentes participantes. Específicamente, se administrarán los instrumentos a un miembro del equipo directivo, a un maestro/a y a un grupo clase de cada uno de los 20 centros educativos participante, de forma respectiva. Por orden cronológico, en la primera fase se aplicará y registrará una entrevista semiestructurada telefónica de una duración de 30 minutos a un miembro del equipo directivo de cada centro educativo. Una vez se haya terminado esta fase, se iniciará la segunda, en dónde se aplicará y registrará una entrevista semiestructurada telefónica de una duración de 30 minutos a un maestro/a de cada centro educativo. Seguidamente, al terminar esta segunda fase se procederá a administrar un cuestionario a cada niño/a de un grupo clase de cada uno de los centros seleccionados.

Todas las entrevistas serán transcritas textualmente por un investigador del equipo de investigación. Las transcripciones se guardarán como documentos digitales (es decir, Microsoft Word 2018, versión 1806, Microsoft, Redmond, WA, EE. UU.) y posteriormente se importarán a NVivo 11 software (Versión 11.3.1.777; QSR International Pty Ltd., Melbourne, VIC, Australia) para el análisis de datos. Tanto los contenidos de las entrevistas de los miembros de los equipos directivos como de los maestros se analizarán utilizando un marco teórico validado (Gale et al., 2013). Este enfoque implica aplicar etiquetas conceptuales a los datos transcritos para agrupar códigos similares más generales y categorías conceptuales para, finalmente, realizar un resumen de todos los datos utilizando un marco analítico común.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permitirán conocer los elementos facilitadores y las posibles barreras de un programa de descansos activos antes de su

aplicación en los centros educativos. En este contexto, tener conocimiento de los elementos que pueden afectar la adopción, viabilidad e implementación de un programa de estas características contribuirá de forma crucial en la efectividad de este programa una vez que se realice en condiciones reales.

Referencias bibliográficas

- Cassar, S., Salmon, J., Timperio, A., Naylor, P.-J., van Nassau, F., Contardo Ayala, A. M., & Koorts, H. (2019). Adoption, implementation and sustainability of school-based physical activity and sedentary behaviour interventions in real-world settings: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 120. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0876-4>
- Chaput, J.-P., Willumsen, J., Bull, F., Chou, R., Ekelund, U., Firth, J., Jago, R., Ortega, F. B., & Katzmarzyk, P. T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 141. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>
- Daly-Smith, Andrew, Morris, J. L., Norris, E., Williams, T. L., Archbold, V., Kallio, J., Tammelin, T. H., Singh, A., Mota, J., von Seelen, J., Pesce, C., Salmon, J., McKay, H., Bartholomew, J., & Resaland, G. K. (2021). Behaviours that prompt primary school teachers to adopt and implement physically active learning: a meta synthesis of qualitative evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 151. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01221-9>
- Daly-Smith, Andy, Quarmby, T., Archbold, V. S. J., Routen, A. C., Morris, J. L., Gammon, C., Bartholomew, J. B., Resaland, G. K., Llewellyn, B., Allman, R., & Dorling, H. (2020). Implementing physically active learning: Future directions for research, policy, and practice. *Journal of Sport and Health Science*, 9(1), 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.05.007>
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-

- disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Glasgow, R. E., Vogt, T. M., & Boles, S. M. (1999). Evaluating the public health impact of health promotion interventions: the RE-AIM framework. *American Journal of Public Health*, 89(9), 1322–1327. <https://doi.org/10.2105/AJPH.89.9.1322>
- Haverkamp, B. F., Wiersma, R., Vertessen, K., van Ewijk, H., Oosterlaan, J., & Hartman, E. (2020). Effects of physical activity interventions on cognitive outcomes and academic performance in adolescents and young adults: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 38(23), 2637–2660. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1794763>
- Ram, B., Foley, K. A., van Sluijs, E., Hargreaves, D. S., Viner, R. M., & Saxena, S. (2022). Developing a core outcome set for physical activity interventions in primary schools: a modified-Delphi study. *BMJ Open*, 12(9), e061335. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-061335>
- World Health Organization. (2021). Promoting physical activity through schools: a toolkit. Geneva.

Palabras clave

entrevistas

RE-AIM

metodología cualitativa

actividad física

modelos de implementación

diseminación

La perspectiva de la educación integral transformadora: concepciones, aproximaciones y distancias

Adriana Roso Lorenzoni y Marilene Gabriel Dalla Corte

Resumen

INTRODUCCIÓN

En esta producción, abordamos el tema de la educación integral y, por lo tanto, nuestro objetivo es comprender las aproximaciones y distancias entre la educación integral y la educación de tiempo completo, en la perspectiva de la educación transformadora.

Partimos del supuesto de que la educación integral comprende al ser humano en su totalidad, en sus múltiples dimensiones, y de la concepción de la formación y el aprendizaje permanente en los diferentes entornos educativos. Asimismo, que la educación integral puede constituir un dispositivo de equidad, inclusión, aprendizaje significativo, sustentabilidad, emancipación y transformación humana, considerando que es necesario trascender la reproducción de saberes históricamente construidos.

La metodología de investigación que sustenta esta producción proviene de estudios del Grupo de Investigación Gestar/CNPq, de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), Brasil, y se basa en un enfoque cualitativo. En ese sentido, realizamos estudios bibliográficos exploratorios (Chizzotti, 2017), a partir de la búsqueda y análisis de producciones científicas retratadas por artículos publicados en revistas, capítulos y libros relacionados con la educación integral. Luego de la selección de las obras y respectivos autores y la categorización de los temas, se utilizó el análisis de contenido (Bardin, 2016) con el fin de buscar comprender e interpretar el sentido de la comunicación y los respectivos resultados de la investigación.

RESULTADOS Y REFLEXIONES SOBRE EL ESTUDIO EXPLORATORIO

Considerando el estudio bibliográfico exploratorio desarrollado con foco en el objetivo presentado en la introducción, encontramos en Moll (2012), Cavaleire (2014), Gadotti (2013), Libâneo et al. (2012) y Moehlecke (2018), entre otros, aspectos conceptuales que se interrelacionan con la educación integral, priorizando la comprensión de similitudes y diferencias con la educación de tiempo completo.

En ese sentido, encontramos que en el escenario brasileño hay consenso sobre la necesidad de ampliar la jornada escolar y que hubo una asociación natural de las expresiones "tiempo completo", "jornada extendida" y "jornada completa" con el concepto de educación integral. Sin embargo, es importante explorar mejor el significado de las expresiones debido a confusiones conceptuales.

La educación integral consiste en una concepción de la educación que prioriza promover el desarrollo integral de los estudiantes, o sea, ella trabaja con las múltiples dimensiones intelectual, física, afectiva, ética, política, social y cultural que son complementarias e inseparables. Tiene como objetivo fortalecer las relaciones humanas de manera más amplia, considerando la importancia del bienestar, el afecto y los valores de los estudiantes, entre otros actores, y trabajando los contenidos de forma interconectada con el desarrollo globalizado (Moll, 2012; Cavaliere, 2014; Gadotti, 2013).

Es una concepción de aprendizaje activa, en la que los estudiantes son estimulados colaborativamente en situaciones de aprendizaje en el sentido de tener autonomía, protagonismo, cuestionamiento, investigación, problematización y elaboración de soluciones, entre otros aspectos. Además, la escuela es un espacio que apoya la formación permanente de los profesionales de la educación, incluidos los docentes, estimulando y explorando su capacidad crítica y reflexiva sobre su actuación y posibilidades de reconfiguración y rearticulación de conocimientos, habilidades y prácticas. Es común que los términos educación integral y educación a tiempo completo se tomen como sinónimos, sin embargo, las propuestas son diferentes. El primero busca desarrollar a los estudiantes de manera integral en sus múltiples dimensiones, mientras que el segundo sugiere ampliar el tiempo de

permanencia en la escuela. Uno puede complementar al otro, pero esta perspectiva no es la regla. La educación a tiempo completo no solo propone la posibilidad de completar disciplinas electivas, pero ofreciendo actividades que deben estar en sintonía con la propuesta pedagógica de la escuela.

Las concepciones entre educación integral y educación a tiempo completo se traducen en similitudes y diferencias. Sin embargo, los fundamentos de la educación integral plantean que la unificación del currículo requiere llevarse a cabo precisamente rearticulando sus tiempos, espacios y estrategias formativas (Moll, 2012; Gadotti, 2013).

En Brasil, políticas públicas como el PNE (2014) y el BNCC (2018) proponen la ampliación y reorganización del tiempo escolar, asociando más tiempo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, el currículo a procesos formativos más humanizadores y cualitativos, entendiendo la escuela de tiempo completo como un espacio que posibilitaría la mejora de la calidad de la educación nacional.

Así, la escuela (re)pensada y (re)articulada para contemplar la educación integral, necesita contar con la ampliación del recorrido cotidiano y, también, necesita comprometerse a posibilitar una educación desde la perspectiva de la integralidad del ser humano, con la promoción de compartir y construcción de significados, valores, aspectos culturales e identidades permeados por el diálogo integrado e interdisciplinario entre las áreas del saber. No puede ser solo una extensión del horario escolar después del horario escolar, sino ampliación de la calidad del tiempo escolar mediada por actividades pedagógicas articuladas con el conjunto de conocimientos, saberes y prácticas necesarias para la transformación y el pleno desarrollo humano (Moehlecke, 2018; Moll, 2012).

En esa dirección, la educación integral transformadora puede potenciarse a partir de la redefinición del espacio, del currículo escolar y de las prácticas pedagógicas, en el sentido de superar los muros disciplinarios ortodoxos de la escuela, y utilizar los diferentes espacios disponibles en la comunidad y en la ciudad como ambientes educativos que pueden constituirse como espacios de aprendizaje multidisciplinarios, en la medida en que permitan experiencias

de carácter pedagógico y formativo. Que constituya efectivamente un espacio de esperanza, de experiencias ciudadanas, de aprendizaje significativo, de aceptación, de igualdad y diferencia, de prácticas equitativas con el compromiso de todos de redefinir el papel de la educación en la vida de los estudiantes, sus familias y la sociedad en su conjunto (Cavaliere, 2014; Libâneo et al., 2012; Moll, 2012).

CONSIDERACIONES FINALES

Con este estudio nos propusimos comprender las aproximaciones y distancias entre la educación integral y la educación de tiempo completo, en la perspectiva de la educación transformadora, en ese sentido, comenzamos a destacar algunas cuestiones que involucran el tiempo en/en la escuela, lo que también nos permitió reflexionar sobre el significado de la educación integral en la perspectiva del desarrollo de los estudiantes.

Sin la expectativa de agotar las posibilidades analíticas en torno al tema de esta investigación, concluimos al final de este ejercicio textual sintético que se encuentra un campo de posibilidades sobre las dimensiones transformativas de la educación integral, y en este estudio verificamos que la concepción de la educación integral se expande desde la perspectiva técnico-científica y bancaria de la educación para una perspectiva emancipadora y sociocrítica (Libâneo et al., 2012), que requiere fundamentarse en la comprensión del ser humano en sus multidimensiones y en la articulación entre saberes científicos, culturales y populares para la formación humana y, en consecuencia, en procesos de transformación para la construcción de ciudadanía.

Llegamos a entender que la educación integral involucra a los estudiantes con procesos formativos en su totalidad y en múltiples dimensiones, posibilitando experiencias y aprendizajes desde un currículo integrado, globalizado, interdisciplinario, equitativo, inclusivo, sostenible, creativo y transformador. Tener más tiempo de/en la escuela tiene sentido si ese tiempo se utiliza para resignificar y transformar la enseñanza y el aprendizaje a partir de nuevas concepciones, nuevas miradas y dinámicas socioeducativas.

Por lo tanto, compartimos con Moll (2012) y Gadotti (2013) que no existe un modelo único que pueda definir una escuela con educación de tiempo

completo, precisamente porque requiere de un proyecto histórico, cultural y socialmente relevante caracterizado por la rearticulación de los tiempos, por la diversificación de contenidos, metodologías y oferta de actividades educativas que atiendan las necesidades y desarrollen las potencialidades de los estudiantes. Y, por tanto, en las producciones bibliográficas investigadas, verificamos, en general, que la escuela necesita invertir en la optimización y adecuación de su infraestructura, en la formación de profesionales de la educación, así como en la ampliación del tiempo de dedicación, en la garantía de condiciones de trabajo adecuadas, en la dinámica y organización curricular coherente, que produzca sentido para la ampliación del tiempo escolar de forma dialógica con los contextos sociales, políticos y culturales de las realidades en que se inserta.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Cavaliere, AM (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? Revista Educ. Soc. 35 (129), 1205-1222.
- Chizzotti, A. (2017). Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 12. Ed. Cortez.
- Gadotti, M. (2013). Educação Integral no Brasil: Inovações em processo. Paulo Freire.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F.; Toschi, M. S. (2012). Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. 10. Penso.
- Moehlecke, S. (2018). Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. Revista On Line de Política e Gestão Educacional, 22(3), 1297-1312.
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: Moll, J. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. p.129-146. Penso.

Palabras clave

Educación Integral

Educación de Tiempo Completo

Educación Transformadora

What does school knowledge for all mean? Advances in the curriculum justice theory from the students' perspective

Aina Tarabini y Judith Jacovkis

Resumen

Despite the significant expansion of education worldwide, multiple exclusions continue to deny the right to quality education for all. School failure, Early School Leaving (ESL), and different forms of school disengagement affect numerous young people around the globe and learning gaps across different students' profiles continue to persist (Schleicher, 2019). Spain is one of the most challenging cases in the European Union (EU): in 2021 13,3% of the population between 18-and 24-years old had not completed the second stage of secondary education and did not follow any type of education or training. This places the country in the penultimate position in the entire EU-27, only ahead of Romania, and far away from the UE-27 average of 9.9% and the EU-2030 target of 9% (MEFP, 2021). This situation seriously endangers the basic principle of equality of educational opportunities and questions the very notions of citizenship and social cohesion. Furthermore, it jeopardizes the commitment of the 2030 Agenda for Sustainable Development to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (SDG 4). According to UNESCO (2021), the dual global challenge of contemporary educational systems is the lack of equity and relevance, which undergirds the need for a new social contract which can help redress educational exclusion and ensure positive educational experiences and learning for all. Research demonstrates that among the multiple factors explaining educational exclusion there is the lack of meaning that multiple students attribute to the form and content of school learning (Coll, 2013; Tarabini, 2019).

Studies focusing on curriculum have widely demonstrated the importance of curricular aspects to understand the organisation of any education system. Curricular and pedagogical approaches play a central role in explaining students' learning experiences and opportunities (Coll & Martín, 2021; Marope, 2017). Moreover, far from being neutral, school knowledge reflects the patterns of social stratification and, as such, is charged with political and social meaning (Nylund & Rosvall, 2016; Tarabini & Jacovkis, 2022). Which knowledge, skills and values are considered most valuable depends on the intersecting dynamics of class, race, gender, sexuality, and how they are represented in the making of the curricula and in the related pedagogic and evaluative practices. This is critical to explain why the most disadvantaged social groups have been historically the less represented and recognised in the dominant modes of knowledge provision, distribution, and evaluation and, consequently, the most affected by the dynamics of school failure and lack of deep learning.

This paper aims to reflect on the design of inclusive forms of curriculum in which all learners can learn. This is especially relevant in the advent of massive economic, social, and political changes of current Western societies where the lack of meaning of school knowledge not only affects the most disadvantaged social groups but increasingly large groups of young people. To do so, our analysis is based on 68 in-depth interviews with students in the first year of upper secondary education (both academic and vocational) in Barcelona (Spain), conducted within the framework of the EDUPOST16 project (<http://edupost16.es/en/>). The interviews explore different students' conceptions of the curriculum, different notions of what is perceived as theoretical and practical knowledge, and different experiences of curricular (in)justice within different school settings and educational tracks. Students' narratives allow to identify both the characteristics that distinguish academic knowledge from vocational knowledge, as well as the fallacies, dichotomies and false attributes that are assigned to each of them. They also demonstrate that different forms of school knowledge generate different opportunities for students to construct themselves as 'good learners', thus reproducing or transforming different forms of social inequality. Overall, our paper contributes

to the debate on school justice by putting the voice of young people at the centre and introducing new elements for understanding the meaning of powerful knowledge for all that effectively contributes to social emancipation.

References

- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona
- Coll, C. & Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2022). Tracking, knowledge, and the organisation of secondary schooling: Teachers' representations and explanations. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(1), 89-106.
- Marope, M. (2017). Reconceptualizing and Repositioning Currículum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift. International Bureau of Education-UNESCO
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Datos y Cifras. Curso Escolar 2021/2022. MEFP
- Nylund, M. & Rosvall, P.A. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5), 692-710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018 Insights and Interpretations. OECD
- Tarabini, A. (2019). *The Conditions for School Success Examining Educational Exclusion and Dropping Out*. Palgrave.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO

Palabras clave

Curricular justice

School knowledge

Social inequalities

Students' perspectives

Students' experiences

Comportamiento Adaptativo en el Trastorno del Espectro Autista Grado 1.

Alberto Sánchez-Pedroche, Mario Valera-Pozo, Maria Fernanda Lara-Díaz,
Daniel Adrover-Roig y Eva Aguilar-Mediavilla

Resumen

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno neurológico del desarrollo que afecta a la comunicación e interacción social y al comportamiento restringido o repetitivo. El TEA se clasifica en tres niveles de gravedad, siendo el grado 1 el nivel más leve. El TEA de grado 1 se caracteriza por dificultades en las habilidades sociales y de comunicación, así como comportamientos repetitivos o restringidos, pero con un nivel de apoyo necesario menor en comparación con otros niveles del trastorno (American Psychiatric Association, 2013).

La prevalencia del TEA ha aumentado en las últimas décadas y, según los informes más recientes del Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de EE. UU., se estima que a uno de cada 54 niños se le diagnostica (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). El diagnóstico del TEA de grado 1 se basa en la presencia de síntomas específicos en el ámbito de la comunicación social, la interacción social y el comportamiento repetitivo, y se realiza a través de la evaluación clínica y observación del comportamiento (American Psychiatric Association, 2013).

Además, los niños y jóvenes con TEA de grado 1 pueden experimentar mayores niveles de ansiedad y depresión en comparación con los niños típicamente desarrollados. Un estudio encontró que la ansiedad social y la ansiedad general son más comunes en niños con TEA, y que estos problemas de ansiedad pueden tener un impacto negativo en su funcionamiento diario (Storch et al., 2013). La presencia de ansiedad y otros problemas emocionales

puede afectar la capacidad de los niños y jóvenes con TEA de grado 1 para participar en actividades sociales y disfrutar de sus pasatiempos y actividades favoritas. En el estudio de Storch (2013) se examinó la efectividad de la terapia cognitivo-conductual en comparación con el tratamiento habitual para la ansiedad en niños con TEA. Estos niños también pueden tener dificultades para comprender las emociones de los demás y para interpretar las expresiones faciales, lo que puede afectar su capacidad para leer las señales sociales y responder adecuadamente en situaciones sociales (Manfredonia et al., 2019).

Estos problemas de comunicación y de relación social pueden llevar a las personas con TEA a sufrir problemas socioemocionales, pobres relaciones con los iguales así como un mayor grado de acoso escolar (Coughlan et al, 2021).

Objetivos

- Explorar las habilidades socioemocionales de los niños con TEA-Grado 1.
- Indagar posibles asociaciones entre las dimensiones sociales y emocionales del BASC S2 y S3 (Reynolds, C. R., & Kamphaus, C. W., 2004) y los síntomas del autismo.

Hipótesis

Los niños con TEA-grado 1 presentarán dificultades socioemocionales que afectan en sus relaciones, presentando valores más bajos que los controles en el área de la socialización, destacando las subáreas de la gestión de las emociones, atipicidad, actitud negativa hacia el colegio y sus relaciones interpersonales.

Metodología

Participantes

La muestra definitiva, una vez aplicados los tests de cribado, estuvo compuesta por 45 niños de entre 8 y 14 años, monolingües hispanohablantes de Colombia (Bogotá y región central). También se incluyen otros 36 participantes procedentes de las Islas Baleares. Así pues, la muestra final fue de 81 participantes, repartidos equitativamente entre los grupos TEA grado 1 y control.

Materiales

Para la recogida de datos se han utilizado 3 cuestionarios: el ASSQ (Ehlers. et al, 1999) o ASSQ-GIRL (Kopp, S., 2010) en función del género, el AQ Child (Auyeung et al, 2008) o el AQ Adolescent (Baron-Cohen et al., 2006) en función de la edad; la prueba de Matrices Progresivas de Raven (Raven et al., 1995) y el BASC S2 y S3 (Reynolds & Kamphaus, 2004).

Los cuatro primeros cuestionarios citados son de tipo "screening", permitiendo realizar cribados para determinar si el niño/a tiene la posibilidad de presentar Trastorno del Espectro Autista.

Respecto a la prueba de Matrices Progresivas de Raven (Raven et al., 1995) se aplicó a la muestra final para determinar el CI no verbal de todos los participantes y verificar que ambos grupos presentasen un nivel cognitivo normativo.

En relación con la última prueba administrada, el BASC S2 y S3 (Reynolds & Kamphaus, 2004) es una de las pruebas más destacadas para evaluar en profundidad las aptitudes intelectuales y el rendimiento educativo de los niños/as y adolescentes. Supone uno de los principales instrumentos de la investigación, ya que nos permite conocer, analizar y estudiar diferentes áreas de la socialización de los niños/as presentes en el estudio, tanto de los niños/as TEA como de los niños/as del grupo control.

Procedimiento

Las pruebas se administraron en tres sesiones para evitar el cansancio de los niños. Se realizaron comparaciones de grupos independientes mediante vía paramétrica. Con el objeto de comprobar las asociaciones entre variables se llevaron a cabo análisis de correlaciones y regresión multivariante. Se utilizó el paquete estadístico gratuito JASP v. 0.4.13.

Resultados

Los resultados muestran que los niños con TEA de grado 1 presentan un déficit importante en las diferentes dimensiones sociales: "Actitud Negativa al Colegio"; "Locus Control" (las atribuciones que realiza sobre quién controla lo que sucede en su vida personal) y "Depresión". Y, por otro lado, también

presentan dificultades en otras variables sociales relacionadas con la "Atipicidad" (se valoran los problemas de tipo psicopatológico); "Estrés Social"; y "Sentido de la Incapacidad" (valora la falta de confianza sobre su propia capacidad para lograr sus metas).

Discusión

En concordancia con otros estudios, nuestros resultados corroboran que el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (grado 1), es un colectivo que experimenta una serie de desafíos socioemocionales y de conducta que afectan a su calidad de vida y su capacidad para interactuar con el entorno. Así, de forma similar al estudio de Turner-Brown (2008) los niños con TEA de grado 1 tienen mayores dificultades en las interacciones sociales y de comunicación en comparación con los niños con desarrollo típico, lo que puede afectar su capacidad para establecer relaciones sociales significativas. En este sentido, un entrenamiento enfocado en la cognición social e interacción para personas con autismo de alto funcionamiento puede ayudarles y sugiere la importancia de intervenir tempranamente para mejorar las habilidades socioemocionales y de conducta en los niños y jóvenes con TEA de grado 1.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. In Panamericana.
- Auyeung, B., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Allison, C. (2008). The Autism Spectrum Quotient: Children's Version (AQ-Child). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1230–1240. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0504-z>
- Baron-Cohen, S., Hoekstra, R. A., Knickmeyer, R., & Wheelwright, S. (2006). The Autism-Spectrum Quotient (AQ)—Adolescent Version. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(3), 343. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0073-6>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Autism spectrum disorder (ASD): Data and statistics.

- <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Coughlan, B., Woolgar, M., van IJzendoorn, M. H., & Duschinsky, R. (2021). Socioemotional profiles of autism spectrum disorders, attention deficit hyperactivity disorder, and disinhibited and reactive attachment disorders: a symptom comparison and network approach. *Development and Psychopathology*, 1–10. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000882>
- Ehlers, S., Gillberg, C., & Wing, L. (1999). A Screening Questionnaire for Asperger Syndrome and Other High-Functioning Autism Spectrum Disorders in School Age Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 129–141. <https://doi.org/10.1023/A:1023040610384>
- Kopp, S., & Gillberg, C. (2011). The Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ)-Revised Extended Version (ASSQ-REV): An instrument for better capturing the autism phenotype in girls? A preliminary study involving 191 clinical cases and community controls. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2875–2888. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2011.05.017>
- Manfredonia, J., Bangerter, A., Manyakov, N. V., Ness, S., Lewin, D., Skalkin, A., ... Pandina, G. (2019). Automatic Recognition of Posed Facial Expression of Emotion in Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 279–293. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3757-9>
- National Institute of Mental Health. (2021). Autism spectrum disorder. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml>
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. C. (1995). *Test de Raven - Matrices progresivas* - Pearson Clinical. Paidos.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, C. W. (2004). *Behavior assessment system for children (BASC)*. American Guidance Services.
- Storch, E. A., Arnold, E. B., Lewin, A. B., Nadeau, J. M., Jones, A. M., De Nadai, A. S., Jane Mutch, P., Selles, R. R., Ung, D., & Murphy, T. K. (2013). The effect of cognitive-behavioral therapy versus treatment as usual for

anxiety in children with autism spectrum disorders: a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(2), 132–142.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.11.007>

Turner-Brown, L. M., Perry, T. D., Dichter, G. S., Bodfish, J. W., & Penn, D. L. (2008). Brief report: Feasibility of social cognition and interaction training for adults with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1777–1784. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0545-y>

Palabras clave

TEA Grado 1

Relaciones Sociales

Comportamiento Adaptativo

Habilidades socioemocionales

El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo y transformador para los centros educativos

Alejandro Rodríguez-Martín, Sara de la Fuente González y Dolores Forteza-Forteza

Resumen

ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque teórico-práctico (Center for Applied Special Technology-CAST 2013) que tiene como objetivo apoyar y mejorar el aprendizaje de todo el alumnado (Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui y Ordiales-Iglesias, 2020). El DUA (del inglés Universal Design for Learning -UDL) fue definido por Rose y Meyer (2002, p. 6) como "un conjunto de principios basados en los resultados de las investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología y maximizar las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado". Esta definición, inicialmente vinculada al empleo de las tecnologías, ha ido evolucionando hacia un enfoque más centrado en el diseño e implementación del currículo (Alba Pastor, 2019) que permita abordar de manera integral cómo aprende más y mejor todo el alumnado.

El DUA descansa sobre tres pilares fundamentales (CAST, 2013):

- Los avances en neurociencia, que explican cómo se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje;
- Las prácticas educativas inclusivas de éxito
- El desarrollo de las TIC que flexibilizan el aprendizaje.

El DUA constituye un amplio marco ecosistémico tecnológico, transversal e inclusivo que integra en un planteamiento dinámico las diferentes teorías educativas (Vigotsky, Bruner, Ausubel, Gardner, etc.) y se fundamenta en tres redes cerebrales y tres principios relacionados:

- Redes afectivas (Inteligencia emocional). Principio 1 del DUA: Proporcionar múltiples formas de Compromiso; ¿Por qué se aprende?
- Redes de reconocimiento (Inteligencia cognitiva). Principio 2 del DUA: Proporcionar múltiples formas de Representación; ¿Qué se aprende?
- Redes estratégicas (Inteligencia ejecutiva). Principio 3 del DUA: Proporcione múltiples formas de Acción y Expresión; ¿Cómo se aprende?

Hay estudios de gran calado que revelan la eficacia de DUA y destacan que, en general, la enseñanza basada en el DUA tiene el potencial de aumentar el acceso y la participación de todo el alumnado, especialmente, el que tiene discapacidad (Wook Ok, Rao, Bryant y McDougall, 2017). Además, el DUA mejora los resultados académicos y sociales y el proceso de enseñanza aunque es necesario investigar para profundizar en su impacto en el alumnado, en las prácticas de aula y a nivel organizativo de los centros (Capp, 2017; 2020)

En Asturias, durante los tres últimos cursos académicos, se ha implementado de manera institucional el "Contrato-Programa para centros promotores de la equidad" impulsado desde la Consejería de Educación. Este tiene como objetivo mejorar la calidad educativa, procurando reducir y prevenir el fracaso y el abandono escolar temprano desde metodologías inclusivas y el enfoque DUA. Para ello, se adopta una estrategia global que impacta en las culturas, políticas y prácticas de los centros y se suscribe un acuerdo de colaboración entre cada centro seleccionado y la Consejería de Educación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad principal de esta investigación es doble. Por un lado, conocer el impacto que ha tenido en los centros educativos participantes en el "Contrato-Programa para centros promotores de la equidad", tanto los que han formado parte de la primera edición (cursos 2017-2018; 2018-2019 y 2019-2020) como los que se inician en la siguiente a partir del curso actual (curso 2020-2021). Asimismo, se pretende estudiar la eficacia organizativa y didáctica de la aplicación de los tres principios del DUA en los contextos educativos y la utilización de materiales didácticos digitales accesibles como recursos que repercuten positivamente en la práctica docente y en el aprendizaje de todo el alumnado.

Desde esta doble finalidad, los objetivos que se persiguen con esta investigación son:

1º. Analizar el impacto organizativo, metodológico y curricular que ha tenido el Contrato- Programa para centros promotores de la equidad en los centros educativos participantes (colegios e institutos).

2º. Evaluar los efectos que los tres principios del DUA tienen en los procesos de aprendizaje

del alumnado atendiendo a variables diferentes (edad, género, situación familiar, contexto del centro, etc.).

3º. Elaborar y validar en la práctica educativa contenidos, herramientas, metodologías y materiales digitales que promuevan un proceso de aprendizaje inclusivo según los principios del DUA.

4º. Definir elementos clave que permitan mejorar y complementar la formación inicial, permanente y digital del profesorado para la creación de contextos educativos accesibles a todo

el alumnado, identificando buenas prácticas en los centros educativos participantes vinculadas a planteamientos inclusivos basados en el DUA.

5º. Diseñar espacios y estructuras mixtas entre la Consejería de Educación y la Universidad dirigidas a la generación de conocimiento sobre la utilización de los conceptos, experiencias prácticas y materiales derivados de la aplicación del DUA y de su difusión.

METODOLOGÍA

El desarrollo de la investigación implica un diseño mixto que combinará metodologías cuantitativas y la cualitativas dado el objeto de estudio y su carácter fenomenológico-hermenéutico-interpretativo, pero también por la necesidad de recoger información de diversa naturaleza. En este sentido, se combinarán técnicas de recogida de datos como entrevistas, grupos de discusión, encuestas ad-hoc, todo ello con el objetivo de acceder al mayor nivel posible de información, así como de desarrollar un análisis fiel a la realidad

En cuanto al diseño de la muestra, se recurrirá a un muestreo intencional para

personas clave (equipos directivos, equipos impulsores, profesorado y personal de administración y servicios), y a un muestro aleatorio en el caso de familias y alumnado de los centros educativos.

RESULTADOS ESPERADOS

Por el momento, la crisis sanitaria no ha permitido todavía adentrarse en el trabajo de campo. Esta etapa de la investigación, con pronóstico favorable para el curso 2021/2022, permitirá establecer una primera toma de contacto con los centros educativos que participan en el "Contrato-Programa para centros promotores de la equidad", así como iniciar la recogida de información mediante las diversas técnicas ya presentadas con el objetivo de analizar su impacto y, a través de la formulación de nuevas propuestas y del diseño de recursos materiales y digitales, mejorar la calidad educativa de las escuelas adscritas a él garantizando el éxito y la participación equitativa de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa. Revista del consejo escolar del Estado*, 6(9), 55-68.
- CAST (2013). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.
- Capp, M. J. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 706-720. doi: 10.1080/13603116.2018.1482014
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. doi 10.1080/13603116.2017.1325074
- Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E. y Ordiales Iglesias, T. (2020). Huellas para la inclusión. *Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* Oviedo: Ediuono.

- Rose, D. y Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria (Virginia): ASCD
- Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 171-189.
- Wook Ok, M., Rao, K., Bryant, B., y McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Excepcionalidad*, 25(2), 116-128. doi: 10.1080 / 09362835.2016.1196450

Palabras clave

Diseño Universal para el Aprendizaje
Educación Inclusiva
Formación del profesorado

Codiseño de la evaluación en educación superior: percepción del alumnado sobre la cocreación mediante el uso de TIC

Alexandra Lizana y Jesús Salinas

Resumen

El codiseño y la cocreación en los diferentes procesos educativos están tomando cada vez más relevancia, por parte de los agentes educativos. Según Bovill et al. (2016), el codiseño implica un proceso de colaboración en el que, tanto el alumnado como el profesorado, trabajan conjuntamente para crear y mejorar aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje y enseñanza. Para Mercer et al. (2016) la cocreación implica que tanto el alumnado como el profesorado trabajen juntos activamente en la definición de objetivos, planificación de actividades y evaluación del aprendizaje. Esta colaboración puede tener muchos beneficios, pero también puede presentar desafíos, como la incertidumbre que puede generar la realización de nuevas tareas y la adquisición de un nuevo rol en el proceso de aprendizaje. No obstante, el codiseño y la cocreación se pueden considerar estrategias pedagógicas que pueden mejorar la calidad del aprendizaje en la educación superior.

Para Bovill et al. (2016), el codiseño fomenta la motivación y el compromiso del alumnado, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y colaboración. El codiseño se presenta como una propuesta pedagógica con grandes beneficios, no obstante, es importante tener en cuenta ciertos aspectos organizativos para favorecer la participación del alumnado y reducir la carga de trabajo del profesorado, influyendo directamente en la disminución de fragilidad pedagógica del profesorado (Gibbs et al., 2017).

El presente estudio indaga sobre la percepción del alumnado acerca del proceso de cocreación de la evaluación haciendo uso de las TIC en educación superior. Se presentan los resultados parciales de un estudio de caso, en el cual el alumnado participa en una experiencia de codiseño de la evaluación

en dos seminarios de gestión del conocimiento, en una asignatura del Grado de Pedagogía.

En el proceso de cocreación, el alumnado ha desempeñado el rol de codiseñador pedagógico (Bovill et al., 2016).

Según Gros (2019) el proceso de codiseño se divide en tres fases: descubrimiento, ideación y prototipado. De tal forma que en este estudio, en la fase de descubrimiento se familiariza al alumnado con el concepto, se explica la tarea a realizar, así como el objetivo que se persigue. La fase de ideación se organiza mediante la participación colaborativa y, finalmente, la fase de prototipado da forma a la rúbrica codiseñada.

Existen diferentes modelos de cocreación (Dollinger et al., 2018; Jensen y Bennett, 2016; Könings et al., 2017). Este estudio se centra en el modelo de codiseño de la evaluación del alumnado. Esto implica el diseño compartido de los criterios de evaluación junto a la coevaluación a partir de la rúbrica codiseñada entre compañeros.

El caso se planteó en la asignatura obligatoria "Gestión del conocimiento y aprendizaje en red", impartida por dos docentes y se centró en dos seminarios simultáneos, "Seminario de Identidad Digital" y "Seminario de curación de contenidos". En el proceso de codiseño de la evaluación participaron 65 estudiantes de cuarto curso del Grado de Pedagogía. En ambos seminarios, se realizó la fase de ideación y de descubrimiento con la ayuda de una presentación visual junto a la explicación por parte del profesorado y el prototipado a través de Google Drive, en un documento compartido editado en la nube, en una misma sesión.

La fase de prototipado fue diferente en cada caso, pero partiendo de la misma plantilla de rúbrica para la cocreación. A través del diálogo y el consenso, el alumnado y el profesorado construyen colaborativamente la rúbrica, que posteriormente utilizarán ambos para la evaluación de los seminarios. Durante el proceso, el alumnado contó con cierta autonomía y el profesorado ejerce el rol de guía para poder consensuar los diferentes puntos a tratar con cierto grado de coherencia.

A partir de la rúbrica codiseñada, los estudiantes se evaluaron entre ellos los

trabajos finales entregados y posteriormente, el profesorado evaluó a los estudiantes usando la misma rúbrica. La información se recopiló a través de un formulario en línea. La participación en el codiseño también implicaba responder un formulario de opinión sobre la tarea realizada.

A partir de los datos recopilados, se pueden destacar los siguientes aspectos. Entre los beneficios encontramos:

El proceso de codiseño de la evaluación fomenta la motivación y el desarrollo de competencias del alumnado, siempre y cuando se tengan en cuenta ciertos aspectos organizativos.

El papel activo que asume el alumnado durante este proceso conlleva a situarlos en el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que contribuye a su autorregulación (Zimmerman, 2008).

La cocreación parece activar la agencia del estudiante (Reeve y Tseng, 2011), ya que desarrollan diferentes tipos de habilidades, especialmente aquellas relacionadas con su futuro profesional docente o formador.

La colaboración en el proceso de codiseño y cocreación por parte del alumnado y el profesorado ha resultado altamente beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zarandi et al., 2022), ya que ha demostrado generar seguridad en los desafíos que se suelen presentar. Por tanto, se considera pertinente la recomendación de llevar a cabo acciones de cocreación y codiseño en las situaciones de aprendizaje que contribuyan a disminuir la incertidumbre en el proceso de evaluación, ayudando a que el alumnado asuma el rol de protagonista de su propio aprendizaje.

Se prevé la necesidad de compartir la responsabilidad entre alumnado y profesorado mediante el codiseño. Implicar más al alumnado en las aulas y en su proceso educativo, puede facilitar que disminuya considerablemente la fragilidad pedagógica del profesorado, frente a situaciones de desmotivación por parte del alumnado o pasividad en las sesiones de clase que se proponen, cuando suele haber disconformidades en torno a las calificaciones. Más aún si nos referimos a una asignatura que también contribuye a disminuir estas situaciones, mediante el codiseño de itinerarios flexibles de aprendizaje (De Benito et al., 2022).

En cuanto a las limitaciones, se constata:

Una de las mayores limitaciones está relacionada con el cambio de paradigma que debe darse cuando se codiseña, en especial cuando el profesorado debe ceder el poder y el alumnado debe asumir mayor responsabilidad. Así, aquí se presenta el profesorado con el rol de guía en el codiseño.

En los dos seminarios sólo un 46% del alumnado había realizado algún tipo de codiseño o cocreación de la evaluación.

Se identifican limitaciones relacionadas con la carga de trabajo y de tiempo tanto para el profesorado como para el alumnado. Asimismo, se advierte de las dificultades que podrían generarse al cocrear con grandes grupos, lo que se observa en este estudio.

En este sentido, conviene incidir en algunos aspectos clave a la hora de cocrear la evaluación. Es necesario que los estudiantes implicados en este proceso dispongan de información sobre las implicaciones de la actividad de codiseño, así como de conciencia sobre cuál será su papel en el proceso, y por otro, que se disponga de los recursos necesarios para cocrear desde el inicio de la asignatura. Esto precisa una buena organización en la fase inicial de descubrimiento.

Pendientes de obtener los resultados de la percepción del profesorado, se pueden tener en cuenta los resultados del estudio previo (Santana-Martel et al., 2023).

Referencias bibliográficas

Bovill, C., Cook-Sather, A., y Felten, P. (2016). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 5-18.

De Benito Crosetti, B., Lizana Carrió, A., Moreno García, J., y Salinas Ibáñez, J. M. (2022). Codiseño de itinerarios flexibles de aprendizaje para la enseñanza semipresencial y a distancia. In S. Olmos-Migueláñez, M. J. Rodríguez-Conde, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos-Esteban, & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa pospandemia* (pp. 73-86). Octaedro.

- Dollinger, M., Matosic, D., y Pausits, A. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 214-233.
- Gibbs, G., Griffiths, C., y Gibbs, P. (2017). Pedagogical frailty: Exploring educator vulnerability within higher education. *Educational Research*, 59(1), 1-15.
- Gros, B. (2019). Codiseño y tecnologías digitales para la innovación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 59, 1-15.
- Jensen, C., y Bennett, D. (2016). The co-creation continuum: From situational to generative co-creation in dyadic service interactions. *Journal of Service Research*, 19(4), 391-406.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., Elen, J., y van Merriënboer, J. J. (2017). Towards a model for the design of collaborative learning: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 22, 65-89.
- Mercer, J., Deed, C., y Sharma, M. D. (2016). *Co-creating learning and teaching: Towards relational pedagogy in higher education*. Springer.
- Santana-Martel, J.S., Lizana, A. y Moreno-García J. (2023). Beneficios y desafíos del proceso de codiseño de la evaluación en educación superior desde el punto de vista del profesorado. En *Propuestas educativas transformadoras mediante codiseño educativo e itinerarios de aprendizaje en entornos digitales*. Dykinson S.L.
- Zarandi, F. M., Mohammadi, M., y Sargolzaei, M. (2022). Codiseño educativo entre el alumnado y el profesorado: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 37-52.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.

Palabras clave

codiseño educativo
educación superior

coevaluación

beneficios

limitaciones.

Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de género y la inclusión social en los entornos educativos

Alicia García-Holgado, Sonia Verdugo-Castro, Francisco José García-Peñalvo, Lucía García-Holgado y Susana Olmos-Migueláñez

Resumen

Introducción

Existe la necesidad en la Unión Europea (UE) de proporcionar a los docentes las herramientas y mecanismos necesarios para potenciar el compromiso cívico (OCDE, 2020). Internet y todos los recursos que ofrece, proporcionan una estructura online donde cada persona tiene la oportunidad de actuar. De acuerdo con Keiser (2020), una estrategia para acercar a los jóvenes adultos a los valores cívicos es utilizar Internet y las potencialidades que ofrece, ya que los jóvenes tienen la capacidad de contribuir a la sostenibilidad de su entorno y en la toma de decisiones sobre la sociedad digital. Además, promover la participación de los jóvenes en la toma de decisiones políticas y sociales es esencial para conseguir sociedades más democráticas e inclusivas (Oxfam Italia, 2020).

Algunos de los medios más exitosos para construir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para la ciudadanía democrática están relacionados con el crecimiento de las capacidades de los jóvenes para practicar la resolución de problemas cívicos, liderar propuestas de ciencia ciudadana que potencien su compromiso social (García-Holgado et al., 2020), así como participar en el aprendizaje cooperativo basado en proyectos y el uso de simulaciones donde se repliquen las condiciones del mundo real (Raphael et al., 2010).

En este contexto, el proyecto europeo "INGAME - Gaming for Social Inclusion and Civic Participation – A holistic approach for a cultural shift in education and policy" (García-Peñalvo et al., 2021), persigue desarrollar y aplicar métodos

innovadores basados en el juego como práctica informal para cultivar valores cívicos entre la juventud. INGAME implica el desarrollo de una herramienta innovadora basada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sus servicios asociados y su mantenimiento, la difusión de resultados sobre prácticas pedagógicas para fomentar el conocimiento y promover los valores cívicos entre los jóvenes ciudadanos de la UE de 18 a 35 años.

En concreto, el principal resultado es el juego en línea ENGAME, centrado en el compromiso social y cívico y la responsabilidad y participación cívicas en materia de igualdad de género, educación, inclusión social, medio ambiente (y sostenibilidad), vida urbana y crisis globales. El juego también está disponible para iOS y Android. El juego está conectado con el Manual INGAME para promover la ciudadanía activa, la igualdad de género y la inclusión social en entornos educativos. Ambos resultados son accesibles a través de la Plataforma INGAME (<https://ingame.erasmus.site/platform>).

Como parte del proyecto, se ha desarrollado una formación en línea en torno a los recursos desarrollados en el proyecto con el fin de transferir los resultados del proyecto a los principales agentes, de tal forma que se pueda incrementar el impacto de este.

Metodología

El curso "Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de género y la inclusión social en los entornos educativos", llevado a cabo en el contexto del proyecto INGAME, se realizó en formato online a través del campus virtual del Grupo de Investigación GRIAL (<https://grial.usal.es>) (García-Peñalvo et al., 2019) de la Universidad de Salamanca con una extensión de diez días de duración en marzo de 2023. El objetivo de la formación ha sido generar sensibilización sobre la igualdad, la inclusión y la ciudadanía activa a través del debate, empleando como estrategia el juego.

El curso se ha organizado en cuatro módulos temáticos diferentes, con una actividad final y dos sesiones síncronas. La formación siguió un diseño didáctico basado en los temas tratados en el Manual INGAME (<https://bit.ly/3CZOEVA>). El propósito central ha sido trabajar a partir de un

juego educativo la igualdad género, la inclusión social y la ciudadanía activa como piezas clave para la ciudadanía activa.

Los módulos son los siguientes:

- La plataforma de actividades y el juego.
- Reivindicamos la igualdad de género.
- Inclusión social en acción.
- Hacia una ciudadanía activa.

El curso se configuró en el campus virtual basado en Moodle, utilizando una organización por bloques y configurando condicionales y seguimiento para plantear un enfoque adaptativo basado en el progreso individual de cada participante en el curso. De esta forma, cada módulo pasa a estar accesible cuando se finaliza en módulo anterior.

Cada módulo se compone del acceso al juego para jugar dos de los niveles, una serie de actividades interactivas realizadas en H5P sobre los niveles jugados, y una actividad para profundizar y reflexionar sobre el tema principal del módulo.

Al inicio de la formación, previo a iniciar los módulos, se llevó a cabo una sesión síncrona en la que se explicó cómo sería el desarrollo del curso y los hitos a alcanzar para superar la formación. Asimismo, se realizó una dinámica para romper el hielo y profundizar en los conceptos básicos del curso. El contenido fue impartido de forma dinámica combinando nociones de corte teórico con actividades prácticas, tanto de reflexión individual como de debate colectivo.

Respecto a las actividades realizadas a lo largo de los diferentes módulos, a continuación, se indica el módulo y las tareas a realizar.

Plataforma de actividades y el juego: (1) Realizar el registro en el espacio INGAME (<https://ingame.erasmus.site/platform>).

Reivindicamos la igualdad de género: (1) Jugar los niveles 1 y 2 del juego. (2) Reflexionar sobre el género a través de algunas preguntas planteadas. (3) Reflexionar sobre la masculinidad tóxica y su vinculación con el patriarcado.

Inclusión social en acción: (1) Jugar a los niveles 3 y 4 del juego. (2) Reflexionar acerca de la inclusión. (3) Reflexionar sobre la desigualdad y el rechazo.

Hacia una ciudadanía activa: (1) Jugar a los niveles 5 y 6 del juego. (2)

Reflexionar a partir de preguntas acerca del medio ambiente y el cambio climático. (3) En la tercera actividad se plantean a los participantes diferentes tarjetas, en algunas de ellas hay ejemplos de ciudadanía activa y en otras no. El objetivo es detectar cuáles son o no son manifestaciones de ciudadanía activa y por qué (Kiourti, 2023).

Actividad final: (1) Está centrada en evaluar la experiencia personal jugando al juego ENGAME (García-Holgado et al., 2023). Mediante esta evaluación se pueden identificar los aspectos a mejorar en el juego.

Finalmente, se llevó a cabo una sesión final síncrona, para resolver dudas y debatir grupalmente sobre los temas abordados en los diferentes módulos a modo de conclusión.

Resultados y discusión

Como resultados esperados no solo se perseguía que los participantes completasen las tareas, sino el alcance de los conocimientos correspondientes y sensibilidad hacia los temas abordados.

Para ello se llevaron a cabo durante la segunda sesión síncrona el debate grupal comentado, con el fin de compartir los puntos de vista, las dudas y discrepancias. En general, los participantes mostraron un especial interés por potenciar la igualdad de género, la inclusión social y la ciudadanía activa. También contaron experiencias con las que empatizaban o que les generaba preocupación, poniendo en contexto la realidad de diferentes países. Entre todos los presentes se idearon y plantearon posibles soluciones y propuestas para abordar las situaciones comentadas en relación con las dificultades encontradas en estos ámbitos.

Finalmente, para la superación del curso era necesario realizar las tareas y actividades marcadas, que posteriormente, fueron evaluadas por las docentes. Una realidad que quedó evidenciada durante la formación es que trabajar temáticas sociales desde la reflexión y el pensamiento crítico potencia el interés y la implicación en el proceso de cambio.

Referencias bibliográficas

- García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J., & Butler, P. (2020). Technological Ecosystems in Citizen Science: A Framework to Involve Children and Young People. *Sustainability*, 12(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/su12051863>
- García-Holgado, A., Vázquez-Ingelmo, A., Verdugo-Castro, S., García-Peñalvo, F. J., Kiourti, E., Gudoniene, D., Kyriakidou, M., Romaniuc, L., Rak, K., Kraus, L., & Fruhmann, P. (2023). Preliminary Validation of ENGAME: Fostering Civic Participation and Social Inclusion Through an E-Learning Game. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Eds.), *Learning and Collaboration Technologies. 10th International Conference, LCT 2023, Held as Part of the 25th HCI International Conference, HCII 2023, Copenhagen, Denmark, July 23–28, 2023, Proceedings, Part II* (pp. 466–481). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34550-0_34
- García-Peñalvo, F. J., García-Holgado, L., García-Holgado, A., Zangrando, V., Romaniuc, L., Kyriakidou, M., Patsarika, M., Gudoniene, D., Rak, K., Fruhmann, P., Afxentiou, A., Bartoli, A., & Karkantzou, V. (2021). Gaming for Social Inclusion and Civic Participation: the INGAME project. In A. Balderas, A. J. Mendes, & J. M. Doderó (Eds.), *Proceedings of the 2021 International Symposium on Computers in Education (SIIE) (23-24 September 2021, Málaga, Spain)*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/SIIE53363.2021.9583646>
- García-Peñalvo, F. J., Rodríguez-Conde, M. J., Therón, R., García-Holgado, A., Martínez-Abad, F., & Benito-Santos, A. (2019). Grupo GRIAL. *IE Comunicaciones. Revista Iberoamericana de Informática Educativa*(30), 33-48. <https://bit.ly/35IIQh9>
- Keiser, M. (2020). Young Adults and Civic Participation. *National Civic Review*, 89(1), 33–38.
- Kiourti, E. (2023). INGAME: Promoting active citizenship, gender equality and social Inclusion in educational settings. *A Handbook for trainers. INGAME project*.
- OCDE. (2020). *How's Life?: Measuring Well-being—Civic engagement and governance*. <https://www.oecd.org/wise/how-s-life-23089679.htm>
- Oxfam Italia. (2020). 'INGAME EU Report,' INGAME project.

Raphael, C., Bachen, C., Lynn, K.-M., Baldwin-Philippi, J., & McKee, K. A. (2010). Games for Civic Learning: A Conceptual Framework and Agenda for Research and Design. *Games and Culture*, 5(2), 199–235. <https://doi.org/10.1177/1555412009354728>

Palabras clave

ciudadanía activa

igualdad de género

inclusión social

Programa institucional de becas de iniciación a la docencia: en busca de una educación transformadora en la formación inicial de profesores en Brasil

Andriele dos Santos Zwetsch, Estefani Baptistella, Patricia dos Santos
Zwetsch y Rosane Carneiro Sarturi

Resumen

Este estudio está vinculado al curso de Doctorado en Educación del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) y al Grupo de Investigación Elos, ambos de la Universidad Federal de Santa María (UFSM).

En el escenario educativo brasileño, hay varios momentos históricos de la formación inicial de profesores, para satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad frente a este tema, se crean algunas políticas públicas educativas. Para Akkari (2011, p. 12) la política pública educativa "visa asegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais". Entre estas políticas educativas dirigidas a la formación inicial docente, merece destaque el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), creado en 2007. Así, este estudio tiene como objetivo presentar el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia como una alternativa de educación transformadora.

El PIBID fue creado en 2007 por el Ministerio de Educación (MEC), Coordinación de Perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior (CAPES) y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), permaneciendo hasta los días actuales con algunas modificaciones. Durante estos años de existencia, el programa tuvo algunas normas que establecieron sus reglamentos durante estos años, actualmente es la Portaria N° 83 de 2022 que prevé la regulación del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia. En esta portaria el PIBID tiene como finalidad "proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica para os discentes da primeira metade dos

cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior". (Portaria nº 83, 2022, p.1). Se puede observar que el PIBID busca que los académicos de grado desarrollen "a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (Freire, 1996, p. 35), es decir, para transformar la formación de los profesores y, consecuentemente, la realidad de las escuelas.

En este estudio, se utilizó un enfoque cualitativo, de tipo documental, que permitió analizar las convocatorias del PIBID, de 2007 hasta 2023, ya que el enfoque cualitativo "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade" (Trivinõs, 1987, p. 152). Según el enfoque cualitativo, todos los hechos son importantes para la investigación, desde que sean trabajados, reflexionados y comprendidos dentro del espacio y el tiempo delimitados por el investigador. Además, se utilizó la investigación bibliográfica como instrumento de producción de datos.

Para entender el PIBID, es necesario analizar el proceso histórico del programa en sus convocatorias en los años 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018, 2020 y 2022, las cuales tienen algunos cambios entre sí, ya sea por el escenario político, económico, social o global, o por el interés gubernamental. El programa, actualmente, envuelve instituciones de Enseñanza Superior, profesores de Enseñanza Superior, profesores y escuelas de Enseñanza Básica y estudiantes de grado que son los becarios de iniciación a la docencia.

La primera convocatoria pública del programa fue en 2007, abarcando áreas de conocimiento prioritarias para el desarrollo de actividades dirigidas a la enseñanza secundaria (jóvenes entre 15 y 17 años) y para los últimos años de la enseñanza básica (11 a 14 años). Las áreas de conocimiento fueron: Física, Química, Matemáticas, Biología, Letras - Lengua Portuguesa, Educación Musical y Artística.

En 2009, la convocatoria amplió estas áreas de conocimiento prioritarias para el desarrollo de actividades a los años iniciales de la educación básica, incluyendo áreas como Filosofía, Sociología, Pedagogía o carreras con

denominación especial que atiendan los proyectos interdisciplinarios. Además, en esta convocatoria se amplió el número de instituciones que podían participar en el programa y se autorizó la participación de instituciones públicas estatales.

Tanto en las convocatorias de 2007 y 2009, así como en las convocatorias de 2010 y 2011, hubo cambios en algunos aspectos como el valor global previsto para su aplicación, la ampliación de las modalidades de becas, el valor de las becas mensuales, el plazo para la extensión de los proyectos, los valores de los recursos de financiación. Este último aspecto, en 2007 era de R\$ 15.000,00 mil reales por área de conocimiento en el año, y en 2011 pasa a ser de R\$ 30.000,00 mil reales.

En 2012, el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia " chegou-se a 40.092 licenciandos bolsistas, 3052 Coordinadores de Área e 6177 Professores Supervisores, num total de 49.322 bolsas" (Gatti, André, Gimenes & Ferragut, 2014, p. 10). En el mismo año, se prevé, en la convocatoria y el número límite de becas a conceder por el programa y el plazo de ejecución de los proyectos es de doce meses, hasta el 31 de julio de 2013, en convocatorias anteriores, este periodo era de veinticuatro meses.

En 2013, el PIBID alcanzó su punto álgido, ya que el número de becas concedidas aumentó hasta las 72 mil. Además, se modificó el valor máximo de los recursos de financiación, el plazo de ejecución y la prórroga de los proyectos. También, en 2013 hubo un aumento de áreas, ahora incluyendo Artes Plásticas y Visuales, Biología, Ciencias, Ciencias Agrarias, Ciencias Sociales, Danza, Educación Especial, Educación Física, Enfermería, Enseñanza Religiosa, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Informática, Letras - Alemán, Letras - Español, Letras - Francés, Letras - Inglés, Letras - Italiano, Letras - Libras, Letras - Portugués, Matemáticas, Música, Pedagogía, Psicología, Química, Teatro, Interdisciplinar. En el año de 2014, durante la vigencia de la convocatoria 2013, el PIBID contó con una media de 90 mil becarios en total (Gatti et al., 2014).

En 2018, uno de los principales cambios fue el requisito de ser becario para el inicio de la docencia, antes no previsto en las convocatorias. A partir de 2018, solo podían ser becarios de iniciación a la docencia los académicos de

grado que estuvieran en la primera mitad del curso. Además, las cifras han disminuido significativamente hasta 45 mil, lo que representa un enorme retroceso y fragmentación en esta política de formación inicial de profesores. La convocatoria de 2018 también tuvo el recorte de becas en la modalidad de coordinación del área de gestión, no prevé el plazo de ejecución y prorrogación de los proyectos y tampoco una cuantía fija de recursos financieros o presupuestarios.

Ya la convocatoria de 2020 redujo aún más el número de becas concedidas a 30 mil, no previó el plazo de ejecución y prorrogación de los proyectos y ni una cantidad fija de recursos financieros o presupuestarios. Las áreas prioritarias cubiertas son ahora Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Física, Química, Biología y Alfabetización.

En 2022, la convocatoria 23/2022 (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior [CAPES], 2022), comienza a contemplar las áreas de: Arte, Biología, Ciencias, Ciencias Agrarias, Informática, Educación Especial, Educación Física, Educación Religiosa, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Libras, Lengua Alemana, Lengua Francesa, Lengua Española, Lengua Inglesa, Lengua Portuguesa, Matemáticas, Química, Sociología o, también, cursos de Pedagogía, Licenciatura en Educación de Campo, Licenciatura en Educación Escolar Quilombola y Licenciatura Indígena Intercultural. El número de becas para la iniciación de la enseñanza sigue siendo de 30 mil.

A pesar de los cambios, el PIBID sigue proporcionando a los alumnos del grado, profesores de Educación Básica y Educación Superior relacionar la teoría y la práctica, que están en constante movimiento. Además, el programa cualifica la formación inicial y continuada, posibilitando el intercambio de experiencias y proporcionando así una educación transformadora, que busca transformar la realidad social al permitir que el alumno de licenciatura, asuma una actitud reflexiva y crítica de su formación inicial como profesor, porque "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado " (Freire, 1996, p.15).

Se observa que, a pesar de los cambios, el Programa Institucional de Becas de

Iniciación a la Docencia sigue siendo una importante política pública educativa para la formación de profesores. Sin embargo, cada vez menos estudiantes tienen la oportunidad de experimentar este programa como una posibilidad de educación transformadora. Por lo tanto, es importante presentar el PIBID y consolidar su historia al afirmar cada vez más su importancia para la formación inicial de profesores.

Referencias bibliográficas

- Akkari, A. (2011). Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Vozes.
- Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior. (2022, 28 de abril). Convocatoria n° 23/2022. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf
- Freire. P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Gatti, B. A., André, M. E. D. A., Gimenes, N. A. S. & Ferragut, L. (2014). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). FCC/SEP.
- Portaria n° 83, de 27 de abril de 2022 (28 de abril de 2022). Dispone sobre la regulación del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID). Presidente de la Fundación Coordinadora para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas.

Palabras clave

Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia
Educación transformadora

Formación inicial de profesores

Política pública educativa

Estado del conocimiento: un estudio del subproyecto de pedagogía del programa institucional de becas de iniciación a la docencia

Andriele dos Santos Zwetsch, Estefani Baptistella, Patricia dos Santos
Zwetsch y Rosane Carneiro Sarturi

Resumen

Este estudio es un recorte del estado del conocimiento de una disertación de Maestría en Educación del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Santa María (UFSM). El estudio está vinculado al curso de doctorado en Educación del PPGE y al Grupo de Investigación Elos, a partir del proyecto titulado Políticas públicas educativas en la Educación Básica y Superior: posibles disrupciones y emersiones, ambos de la UFSM.

Tiene como objetivo sistematizar disertaciones y tesis que han sido producidas sobre los Subproyectos de Pedagogía del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). Para alcanzar el objetivo, se realizó una pesquisa del estado del conocimiento sobre esta temática, desarrollando así una investigación práctica basada en evidencias científicas. Para Morosini & Fernandes (2014, p. 155) el "estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo".

Un estado del conocimiento busca en los repositorios digitales, a través de una investigación práctica, fundamentación teórica, pues "sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa" (Morosini & Fernandes, 2014, p. 161).

Así, este estudio fue realizado en el repositorio digital de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), utilizando el descriptor "PIBID Pedagogia", que generó algunas evidencias científicas que fueron relevantes para pensar y reflexionar sobre la construcción y escrita de la disertación de

Maestría titulada: "O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos egressos do subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM".

La investigación en dicha fuente, consideró el período de 2016 a 2021, por ser considerado con la mayor existencia de evidencia científica sobre el Subproyecto de Pedagogía del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia y sus repercusiones en la formación y en la práctica pedagógica de los becarios de iniciación a la Docencia. Cabe destacar que a partir del año 2020 cambió el área prioritaria de Pedagogía, siendo sustituida por Alfabetización, pero ya en 2022 vuelve a ser el área de Pedagogía la prioritaria. En la búsqueda de disertaciones y tesis en BDTD se encontraron doce trabajos. De ellos, sólo cinco fueron analizados, ya que los otros siete abordaron otros temas como: recursos educativos abiertos; educación en línea y cibercultura; identidad de género de los niños que participan en el subproyecto; formación continua de supervisores; relación entre el becario de iniciación a la docencia y la colaboradora del subproyecto; papel de los gestores del curso de Pedagogía y; uno que abordó el Subproyecto de Educación Física.

La tesis de doctorado titulada: "A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência" de Marquezan (2016) tuvo como objetivo analizar las repercusiones de los procesos formativos experimentados por los Becarios de Iniciación a la Docencia, egresados del PIBID Pedagogía en el aprendizaje docente. Con un enfoque cualitativo, tipo estudio de caso, se utilizaron como instrumentos de investigación, entrevistas narrativas y documentos oficiales. Marquezan (2016) concluyó que la Espiral de Aprendizaje se caracteriza por el movimiento producido en el proceso de aprender a ser docente construido y constituido en la formación y desempeño docente. Cuando los egresados [re]elaboran y [re]significan las experiencias vividas en las prácticas de iniciación a la docencia en la realidad escolar, terminan construyendo y reconstruyendo el proceso de convertirse en docentes. Marquezan (2016, p. 246) afirma que " o PIBID representa um dos "caminhos" que contribuem à aprendizagem docente, constituindo-se em um programa para formação inicial de professores".

Ya la disertación titulada: "A proposta de iniciação à docência na formação inicial de professores: Uma Análise do PIBID no Contexto do Curso de Pedagogia/UFMA" de Lima (2017) tuvo como objetivo analizar la formación inicial de los(as) alumnos(as) del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Maranhão cuando becarios del PIBID, revelando la contribución de la propuesta de este programa a la formación inicial de profesores para la Educación Básica. Se utilizó un enfoque cualitativo y entrevistas semiestructuradas con cinco becarios PIBID/Pedagogía, el Coordinador Institucional, la Ex-Coordinadora de Área y una Profesora Supervisora. Lima (2017) concluyó que el PIBID es un espacio de construcción de nuevos conocimientos, relacionando instituciones y sujetos con saberes diferentes. En la disertación también se constató que, a pesar de la relación entre teoría y práctica posibilitada por el programa, existen límites como la falta de recursos, el número restringido de becas, entre otros.

En su disertación: "O programa institucional de bolsa de iniciação à docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID PEDAGOGIA/UFAL): Contribuições para a formação inicial e continuada de professores", Roque (2018) tuvo como objetivos: investigar cómo los alumnos egresados del Curso de Pedagogía que fueron integrantes del PIBID utilizan los conocimientos del programa en su práctica pedagógica; identificar las contribuciones que la experiencia junto al PIBID trajo a la formación docente; y discutir sobre la importancia de la escuela como lugar privilegiado de la formación docente. Realizó una investigación cualitativa con cuestionarios semiabiertos y entrevistas semiestructuradas con egresados y estudiantes del curso de Pedagogía de la UFAL, que hicieron o fueron parte del PIBID. Roque (2018) concluyó que el PIBID contribuyó a la práctica pedagógica de los estudiantes y egresados del Curso de Pedagogía, por ser un tercer espacio de formación inicial.

La disertación de Silva (2019) titulada: "Formação inicial de professoras: contribuições do Subprojeto PIBID/PEDAGOGIA - UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG" tuvo como objetivo general investigar cómo las experiencias vividas por las licenciadas, en el Subproyecto PIBID/Pedagogía- UFV, se reflejaron en el proceso de aprendizaje docente. Utilizó el abordaje cualitativo,

estudio de caso, análisis de documentos, cuestionario y entrevista semiestructurada. Silva (2019) concluyó que las acciones formativas del Subproyecto es un ciclo de estrategias didáctico-pedagógicas entre la escuela y la universidad. Concluye que el programa posibilita aprendizajes sobre la docencia, ayuda en la formación de los saberes de la profesión y favorece el conocimiento y el aprendizaje de las especificidades del ámbito escolar y la práctica docente, destacando que la participación como becarios en el PIBID fue un factor motivacional para el futuro profesional en la docencia.

En la disertación: "PIBID e saberes profissionais: uma análise desse paralelismo sob a ótica de professores em início de carreira", Joi (2021) tuvo como objetivo analizar la relación entre el PIBID y los saberes profesionales, a través de la mirada de los egresados del programa, contribuyendo al avance de investigaciones en el campo de la profesionalización docente. Con un abordaje cualitativo y un estudio exploratorio descriptivo, utilizó cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas con quince profesores principiantes, graduados del curso de Pedagogía/UFSCar (Universidad Federal de São Carlos) y que eran participantes del PIBID. Se concluyó que el PIBID ofrece numerosas contribuciones a la formación inicial y a la inserción en la carrera docente, reforzando el paralelismo entre formación y profesión, posibilitando una mayor seguridad en el inicio de la docencia.

Este estudio, con la sistematización de los trabajos encontrados sobre las repercusiones en la formación inicial y las prácticas pedagógicas resultantes del Subproyecto Pedagogía del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, contribuyó en la construcción de la referencia teórica de la disertación ya mencionada, pues discuten parte del tema de investigación.

Finalmente, se constató que el Subproyecto de Pedagogía del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia, contribuye para la formación inicial de los becarios de iniciación a la docencia, potenciando las experiencias prácticas, relacionando teoría y práctica, garantizando la valorización y permanencia en los cursos de graduación. Además, los becarios de iniciación a la docencia pueden reflexionar sobre la enseñanza, construir y reconstruir el

proceso de convertirse en profesor, así como favorecer los aprendizajes de la docencia.

Referencias bibliográficas

- Joi, S. G. (2021). Pibid e saberes profissionais: Uma análise desse paralelismo sob a ótica de professores em início de carreira.
- Lima, A. C. S. (2017). A proposta de iniciação à docência na formação inicial de professores: Uma análise do PIBID no contexto do curso de Pedagogia/UFMA.
- Marquezan, F. F. (2016). A espiral da aprendizagem docente: Processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
- Morosini, M.C. & Fernandes, C.M.B.(2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, 5 (2), 154-164.
- Silva, J. d. F. d. (2019). Formação inicial de professoras: Contribuições do subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG.
- Roque, E. D. S. (2018). O programa institucional de bolsa de iniciação à docência no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID PEDAGOGIA/UFAL): Contribuições para a formação inicial e continuada de professores.

Palabras clave

Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia

Estado del conocimiento

Evidencias científicas

Subproyecto de Pedagogía

Realidad virtual inmersiva en los niveles de estrés derivado de evaluaciones académicas de estudiantes de fisioterapia y enfermería: un estudio piloto

Antonio González-Trujillo, Antonia Pades-Jiménez, Juan Carlos Fernández-Domínguez, Jesús Molina-Mula, Elisa Bosch-Donate y Natalia Romero-Franco

Resumen

Contexto: El alumnado universitario afronta continuamente evaluaciones que aumentan su nivel de estrés físico y emocional, dando lugar a patologías consecuentes [1,2]. Entre los recursos de afrontamiento, son frecuentes las técnicas de relajación basadas en la simulación y/o visualización de la situación estresante, siempre desde un contexto controlado [3]. El avance en las nuevas tecnologías ha posibilitado el empleo de nuevas herramientas que faciliten dicha simulación, siendo cada vez más asequible acercarlas a la realidad [4]. Es el caso de la realidad virtual (RV) inmersiva, la cual ha sido empleada en situaciones especialmente estresantes para aumentar el estado de relajación a través de la visualización pasiva o interactiva de imágenes o vídeos relajantes [5]. A pesar de la evidencia existente en cuanto a la eficacia de la RV inmersiva para aumentar los estados de relajación en estudiantes universitarios [6], para nuestro conocimiento, no hay estudios hasta el momento que hayan considerado esta herramienta para simular situaciones de estrés en el ámbito académico. El objetivo de este estudio fue evaluar los efectos de un programa de visualización tradicional guiada de situaciones académicas estresantes comparada con la visualización con RV inmersiva en el estrés de estudiantes de Fisioterapia y Enfermería de la Universidad de las Islas Baleares.

Metodología: Se diseñó un estudio piloto con tres grupos de intervención y cuatro semanas de duración. Todos los estudiantes de los grados de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de las Islas Baleares fueron invitados a participar en este estudio a través del aula digital. Para formar

parte del estudio, los estudiantes debían estar matriculados en, al menos, el 80% de la carga lectiva del curso académico correspondiente y no haber realizado técnicas de visualización para preparar exámenes. Todos los participantes fueron aleatoriamente asignados a uno de los tres grupos: grupo experimental 1 (GE1), 4 semanas antes de las pruebas evaluativas, debían visualizar 2 veces por semana vídeos que simulaban un examen teórico en 360° y reproducidos a través de RV con unas gafas, alternados con consejos para trabajar con la respiración y afrontar dicha situación; grupo experimental 2 (GE2), similar al GE1, pero solo disponían de la parte de audio del anterior grupo, por lo que la visualización era sustituida por imaginación guiada; grupo control (GC), no se les proporcionaba ningún material, siendo ésta la práctica más habitual. Antes de participar en el estudio, todos los participantes fueron informados del procedimiento y firmaron el consentimiento informado. Previo a su comienzo, el comité de ética de las Islas Baleares aprobó este estudio (IB4958/22PI) y fue registrado en clinicaltrials.gov (NCT05828329).

Antes de comenzar las 4 semanas de intervención, los estudiantes informaron a través de un cuestionario anónimo online sobre su edad, sexo, curso académico y calificación media de la titulación hasta el momento. Antes y después de las 4 semanas, el alumnado también contestó de forma anónima un cuestionario online para informar sobre: estrés académico (inventario SISCO sV.21, con 21 ítems, permite clasificar el grado de estrés en leve, moderado o profundo) [7] y estrés percibido (versión con 10 ítems, tipo Likert puntuados de 0, nada frecuente, a 4, muy frecuente) [6]. Unos minutos antes de acceder al examen, los participantes fueron evaluados para obtener sus niveles de cortisol salival (auto-recolección con el kit IPRO® Oral Fluid Collection y Buffer; análisis de muestras con el IPRO Lateral Flow Devide) [8], su tensión arterial y frecuencia cardíaca (tensiómetro digital de brazo OMRON X3) [9] y su nivel de estrés (siendo 0, nada de estrés, y 10, el máximo posible) [6]. El examen fue en todos los casos el primero del semestre de asignatura obligatoria. El estudio fue desarrollado durante el periodo de exámenes de mayo y junio de 2023. Los estudiantes también informaron de su percepción del resultado del examen y el nivel de ayuda de la intervención realizada (0 nada de ayuda, 5 máxima ayuda). En todos los casos, los evaluadores fueron

cegados en el tipo de intervención realizada por los participantes. El análisis de datos se realizó empleando el paquete estadístico SPSS (v.24.0). Se realizó un análisis descriptivo de todas las variables, tanto categóricas como cuantitativas. Para la comparación antes y después de la intervención en el estrés académico y percibido, se usó la prueba t de Student para muestras independientes o el test U-Mann Whitney si se incumplieron los supuestos paramétricos. Se llevó a cabo un análisis de la varianza de medida repetidas de dos factores utilizando el tiempo (pre y post) y el grupo de intervención (GC vs GE1 vs GE2). Para comprobar las diferencias entre los grupos en las variables de cortisol salival, estrés percibido, frecuencia cardíaca y tensión arterial se realizó un análisis para medidas intersujetos utilizando la t de Student para medias apareadas o el test de Wilcoxon en caso de incumplimiento de los supuestos paramétricos. Para todos los análisis, el nivel de significación se estableció como $p < 0,05$

Resultados: Doce estudiantes (83,3% mujeres; $24,3 \pm 4,8$ años; 75% estudiantes de Fisioterapia) participaron en el estudio, no existiendo diferencias iniciales entre los grupos ($p > 0,05$). De entre los participantes del GE1 ($n = 4$), el 50% completó todas las sesiones propuestas, y el 50% restante, más de la mitad. En el GE2 ($n = 4$), el 25% completó todas las sesiones propuestas, el 50% más de la mitad, y el 25% no completó ninguna sesión.

El análisis de los datos referentes a las escalas de estrés académico y de estrés percibido no mostró interacciones de tiempo*grupo, ni efectos de grupo en ninguna de las variables tras la intervención ($p > 0,05$). En la escala de estrés percibido, se observó un efecto tiempo en el que todos los participantes disminuyeron el nivel de estrés en comparación con la medición inicial ($p = 0,005$). En tensión arterial, frecuencia cardíaca, cortisol salival o nivel de estrés previos al examen no hubo diferencias entre los grupos ni dentro de los mismos ($p > 0,05$).

En cuanto a la percepción de utilidad de la intervención de los estudiantes que participaron en estos grupos, seis de los ocho estudiantes afirmaron que les había sido útil para disminuir los niveles de estrés ($3,1 \pm 1,1$ puntos). Al finalizar el examen, la percepción de sus resultados había sido, para el GE1,

75% mejor de lo esperado y 25% similar a lo esperado; para el GE2, 25% mejor, 50% similar y 25% peor a lo esperado; para el GC, 25% similar y 75% peor a lo esperado. Todos los exámenes fueron tipo test, excepto uno de desarrollo, y correspondían a asignaturas obligatorias.

Conclusión: La visualización guiada de exámenes con realidad virtual inmersiva, así como la imaginación guiada, no son herramientas útiles para disminuir los niveles de estrés en estudiantes de Fisioterapia y Enfermería. Sin embargo, la percepción del alumnado muestra la consecución de mayores niveles de satisfacción y disminución del estrés gracias a estas herramientas. Debido al carácter piloto de este estudio, es necesario replicar el procedimiento con un tamaño muestral que permita hallar resultados extrapolables y conclusiones firmes.

Referencias bibliográficas

- Castrillón, E.; Sarsosa, K.; Moreno, F.; Moreno, S. Estrés académico y sus manifestaciones inmunológicas: La evidencia de la psico-neuro-endocrino-inmunología Academic stress and immunological manifestations: Evidence of psycho-neuro-endocrine-immunology.
- Jayanthi, P.; Thirunavukarasu, M.; Rajkumar, R. Academic stress and depression among adolescents: a cross-sectional study. *Indian Pediatr.* 2015, 52, 217–219, doi:10.1007/S13312-015-0609-Y.
- Seabrook, E.; Kelly, R.; Foley, F.; Theiler, S.; Thomas, N.; Wadley, G.; Nedeljkovic, M. Understanding how virtual reality can support mindfulness practice: mixed methods study. *J Med Internet Res* 2020, 22, e16106, doi:10.2196/16106.
- G Riva, R.B.C.B.F.M.A.G. Transforming experience: the potential of augmented reality and virtual reality for enhancing personal and clinical change. *Front Psychiatry* 2016, 7, 164.
- Riches, S.; Azevedo, L.; Bird, L.; Pisani, S.; Valmaggia, L. Virtual reality relaxation for the general population: a systematic review. *Soc. Psychiatry Psychiatr. Epidemiol.* 2021, 56, 1707–1727, doi:10.1007/S00127-021-

02110-Z/TABLES/2.

Modrego-Alarcón, M.; López-del-Hoyo, Y.; García-Campayo, J.; Pérez-Aranda, A.; Navarro-Gil, M.; Beltrán-Ruiz, M.; Morillo, H.; Delgado-Suarez, I.; Oliván-Arévalo, R.; Montero-Marin, J. Efficacy of a mindfulness-based programme with and without virtual reality support to reduce stress in university students: A randomized controlled trial. *Behav. Res. Ther.* 2021, 142, doi:10.1016/J.BRAT.2021.103866.

Barraza-Macías, A. Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems; Books ECORFAN: Durango, México, 2018; ISBN 9786078534807.

Coad, S.; Mclellan, C.; Whitehouse, T.; Gray, B. Validity and reliability of a novel salivary immunoassay for individual profiling in applied sports science. *Res. Sports Med.* 2015, 23, 140–150, doi:10.1080/15438627.2015.1005300.

Fernández-Feijoo, J.; Núñez-Orjales, J.-L.; Limeres-Posse, J.; Pérez-Serrano, E.; Tomás-Carmona, I. Screening for hypertension in a primary care dental clinic. *Med. Oral Patol. Oral Cir. Bucal* 2010, 15, e467-72, doi:10.4317/medoral.15.e467.

Palabras clave

Physiological Stress

Psychological Stress

Students

Virtual Reality Exposure Therapy

Contextos de exclusión social: la relación socioeducativa bajo la mirada de jóvenes adultos con discapacidad intelectual.

Arantza Almenta

Resumen

Introducción

Las educadoras sociales encaramos día a día procesos de exclusión social diversos, individuales e intransferibles (Hernandez, 2008; Tezanos, 1999). Cada uno de ellos da lugar a que, como profesionales, nos encontremos ante personas que, sin desearlo, se hallen en momentos de sufrimiento (Butler, 2006), con una identidad deteriorada (Goffman, 2019) y su vínculo con lo social se caracterice por el deterioro o la ausencia (Castel, 1995), entre otros. Los procesos de exclusión social no los podemos catalogar como monofactoriales o unidimensionales, son, como nos anuncia Tezanos (1999) procesos de alta complejidad en los que influyen una multitud de factores y abarcan diversas dimensiones de la vida de la persona. He aquí, que la interseccionalidad (Crenshaw, 1991) nos permite dar luz a la complejidad de la exclusión social en cuanto a su multifactorialidad y multidimensionalidad. La interseccionalidad nos permite comprender la dualidad de poderes y crear ciertos croquis ante nuestro encargo social de acortar la distancia entre la persona y lo social, así como conceptualizar que se trata de un fenómeno impredecible, contextual y del que la persona requiere de los otros para su superación, que no dependencia.

A partir de esta realidad, teniendo presente la complejidad de la exclusión social y nuestro encargo social, a las profesionales de la educación social se nos brinda la oportunidad de crear estrategias afines a cada uno de los procesos que acompañamos. Así mismo, a medida que las diseñamos e implementamos debemos tener presente la importancia de que no se trata, únicamente, de trabajar en dirección hacia lo social y que la persona forme

parte de la comunidad, sino que ésta debe participar de la comunidad para que la pertenencia sea completa (Laforgue, Sabariego, Ruiz & Cano-Hila, 2022). Por este motivo, las propuestas de acción deben sostenerse sobre tres ejes: el vínculo, la identidad y el cuidado de sí. Estos tres ejes sobre los que intervenir de manera transversal en nuestra acción socioeducativa se ven reflejados en las acciones que realizamos mediados por la relación con la persona. Apostar por intervenciones que interpelen a la persona, así como que la vinculen a la comunidad son acciones que las educadoras sociales ejercemos a diario a partir del contexto de la persona. Nuestra falta, aparente, de currículum nos permite hacer uso del cuidado de sí como medio y fin para encarar los procesos de exclusión social, por y para la autonomía y autodeterminación de la persona.

Metodología

Nuestra propuesta la hemos llevado a cabo con un grupo de 12 jóvenes adultos de entre 20 a 32 años con discapacidad intelectual de la ciudad de Barcelona en un hogar residencia. Nos proponemos como objetivo de investigación la sistematización del elemento interpersonal de la relación socioeducativa a partir de tres ejes: el vínculo, la identidad y el cuidado de sí. Para desarrollarlo hemos apostado por una aproximación fenomenológica-hermenéutica (Heidegger, 1997; van Manen, 2003) en la cual utilizamos diversas dinámicas de educación moral (comprensión crítica, clarificación de valores, autobiografía) que nos han permitido realizar una exploración desde la individualidad a la vez que el elemento grupal. Las diferentes propuestas de intervención fueron creadas acorde a la realidad del hogar residencia tras un periodo de un año de observación participante, así esta investigación tuvo dos fases: una primera etnográfica que nos permitió una descripción y conocimiento del contexto; y una segunda fenomenológica de exploración sobre el vínculo, la identidad y el cuidado de sí a partir de las dinámicas de educación moral.

Resultados

Los resultados obtenidos nos indican que los jóvenes diferencian las relaciones profesionales de las relaciones personales poniendo límite a cada una de ellas e identificando qué se esperar de cada una de ellas; "Pues que a los educadores les puedes contar lo que te pasa y te pueden dar consejos, tal...Pero con los compañeros... Yo no les puedo contar que me ayuden en tal cosa, ¿sabes? Depende qué cosa" (César, Comprensión crítica). En cuanto a la vinculación los jóvenes destacan la incondicionalidad como elemento crucial en la relación y que permita una buena acción; "Pues que con él, por ejemplo, puedes confiar en él. Que está ahí cuando tú estés mal." (Adán, Comprensión crítica). Así mismo, mantienen una fuerte vinculación con el equipo socioeducativo, sin ser dependientes identificando la autonomía como aprendizaje destacable; "En mejorar a ser autónomo." (César, Autobiografía). Por otro lado, la identidad es un elemento fundamental para estos jóvenes que se identifican como "una persona de puta madre" (Adán, Clarificación de valores) o "agradecido, buena persona y con un corazón enorme" (César, Clarificación de valores), a pesar de que a los inicios de las dinámicas uno la percepción es significativamente distinta en tanto que se califican con elementos despectivos "A un chaval subnormal" (Adán, Comprensión crítica). El cuidado de sí es un elemento constante en las respuestas de los jóvenes. Se observa como valoran los espacios en los que han construido un vínculo afectivo y sostenido; "Los sitios más importantes para mí ha sido el Minerva porque llevo desde los seis años." (Adán, Autobiografía) o "Estoy con mi familia todos los años" (César, Autobiografía). Por otro lado, en términos de cuidado de sí, valoran que los aprendizajes de aquellas personas cercanas "De las que conozco más" (César, autobiografía).

Conclusiones

En conclusión, las dinámicas de educación moral nos permiten realizar un trabajo reflexivo sobre la identidad, el vínculo y el cuidado de sí en el cual emergen atribuciones a los tres ejes de la relación socioeducativa, así como información relevante para el ejercicio profesional de la educación social que nos permite orientar las intervenciones con el fin de adaptarlas y encarar los diversos procesos de exclusión social. Tal y como nos evidencian los

resultados, los jóvenes con discapacidad intelectual diferencian de manera clara los distintos tipos de relaciones pudiendo realizar un trabajo hacia la autonomía y autodeterminación que les permita una aproximación hacia lo social, sentimiento de pertenencia y participación comunitaria. Así mismo, las dinámicas de educación moral ayudan a florecer los propios estereotipos sobre la discapacidad, la identidad deteriorada que nos anuncia Goffman (2019) y como el mismo proceso reflexivo plantea otras perspectivas. Hecho que nos permite plantearnos un trabajo en relación al sí mismo a partir de la práctica y relación comunitaria bajo propuestas de acciones concretas que sitúen a la persona en el centro de la acción y no la releguen a la posición de público. Los vínculos afectivos que construyen las personas con discapacidad intelectual les permiten crear un doble itinerario: un primer camino hacia el proceso de aprendizaje de conocimiento sobre lo cotidiano, proceso de enculturación, y por lo tanto acercamiento a lo social; y un segundo trayecto hacia el conocimiento de sí y vinculación con lo comunitario, de nuevo, acercamiento a lo social. El vínculo es, para las personas con discapacidad intelectual, un elemento fundamental por el que aproximarse a lo social y encarar el proceso de exclusión social. En cuanto al cuidado de sí, las personas con discapacidad intelectual atribuyen la confianza, el conocimiento previo y la práctica con los procesos de aprendizaje y vinculación con, desde y en el entorno. El autogobierno que exige el cuidado de sí a partir del reconocimiento de sí y de los otros es para las personas con discapacidad intelectual un actividad posible siempre y cuando cuenten con el apoyo de personas cercanas y conocidas para ellas, en este caso nuestra figura como educadoras sociales. Estas personas cuentan con que las educadoras sociales están ahí de manera incondicional con el fin de darles el apoyo necesario para llevar a cabo sus procesos vitales desde una perspectiva profesional. Esta mirada es fundamental para garantizar que los procesos de acercamiento a lo social se realizan desde la garantía del sustento y la contención que proporcionamos las educadoras sociales.

Bibliografía

- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Editorial Paidós.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Goffman, E. (2019). *Estigma: la identidad deteriorada*. (2ed.). Amorrortu.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.
- Hernández, M.(coord.) (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Universidad de Murcia.
- Laforge, N., Sabariego, M., Ruiz, A., & Cano-Hila, A. (2022). An Intersectional Analysis of Child and Adolescent Inclusion in Local Participation Processes. *Social Inclusion*, 10(2). <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5094>
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas. Un marco para el análisis. In Tezanos, J.F. (ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer foro sobre tendencias sociales. Sistema.
- van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vívida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

Palabras clave

Exclusión social

Identidad

Vínculo

Cuidado de sí

Discapacidad intelectual

Estilos de enseñanza en la Formación Profesional

Arturo Garcia de Olalla, Carme Pinya-Medina, Francesca Salvà-Mut, Elena Quintana-Murci, Olaya Álvarez-García, Maria Tugores-Ques, M. Teresa Adame-Obrador, Miquel F. Oliver-Trobat y Carlos Vecina-Merchant

Resumen

España ha experimentado en los últimos 5 años un incremento de alumnos que cursan la Formación Profesional (FP), siendo el aumento de un 14.7% para los cursos de FP de Grado Medio (FPGM) y un 22.7% para la FP Básica (FPB) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). A pesar del crecimiento, en España, el 41.7% del alumnado de FPB y el 30.7% del alumnado de FPGM habría abandonado la titulación y el sistema educativo 4 años después de haberse matriculado (Ministerio de educación y formación profesional, 2022). Por estos motivos es de vital importancia explorar aquellas variables que ayudan a prevenir el abandono en la FP.

A la hora de abordar las problemáticas de la FP, diversas investigaciones han señalado el papel decisivo que ejercen la calidad de la formación y la necesidad de establecer vínculos entre profesorado y alumnado (Cerdà-Navarro et al., 2020; Krötz & Deutscher, 2021). Kyriakides et al. (2009) observaron que aquellos docentes que utilizan estilos de enseñanza más complejos y avanzados obtienen mejores resultados de sus estudiantes. De forma similar, Maulana et al. (2016) señalan que una alta calidad instructiva por parte del profesorado es un factor protector y fortalece la motivación de los estudiantes.

La Self-determination theory (SDT) de Deci & Ryan (2000) considera la influencia de las prácticas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrándose en los tipos y fuentes de motivación y su impacto en comportamiento del estudiante. La SDT postula que el profesorado puede

fomentar la participación y el bienestar del alumnado al atender tres necesidades psicológicas innatas: la necesidad de autonomía (sentirse autodirigido y autodeterminado), la necesidad de competencia (sentirse efectivo y experimentar el dominio) y la necesidad de relación (sentirse conectado con otros y cuidado; Ryan & Deci, 2000). Los estilos y prácticas de enseñanza de apoyo a las necesidades de los docentes pueden describirse a lo largo de un continuo que va desde el apoyo a la autonomía (es decir, atender las necesidades, intereses y sentimientos individuales de los alumnos) hasta el control (presionar a los alumnos para que se comporten, piensen y sientan de una forma determinada; Ryan & Deci, 2000). Las prácticas de apoyo a la autonomía nutren las necesidades psicológicas de los estudiantes, mientras que las prácticas de control las frustran. Los ingredientes clave del apoyo a la autonomía son la sintonía (provisión de fundamentos, adaptaciones educativas, empatía) y los enfoques participativos de la enseñanza (provisión de opciones, bienvenida a los aportes de los estudiantes). Por el contrario, la enseñanza basada en el control se caracteriza por prácticas dominantes (comportamientos de presión, ataques personales) y exigentes (amenazas de sanciones y recompensas condicionales).

Teniendo en cuenta la poca investigación existente sobre los estilos de enseñanza en la FP en España; el objetivo de la presente investigación es analizar el ajuste de la escala Situations in School (SIS) en el profesorado de FPB y FPGM de las Islas Baleares y qué relación existe entre los diferentes estilos de enseñanza observados.

Método

La muestra se recogió mediante un cuestionario online durante el primer semestre de 2021 en centros de FP de las Islas Baleares (España), dando como resultado un total de 287 encuestas.

La muestra está compuesta por 287 docentes de diferentes centros de FP de las Islas Baleares, España. De la muestra total, 153 son mujeres y 133 hombres, que poseen una experiencia profesional docente que fluctúa entre 1 y 40 años de experiencia. Cabe señalar que 106 docentes pertenecen al ciclo de FPB y 179 al ciclo de FPGM. Además, 140 docentes poseen una especialidad técnica

y 139 secundaria (educación general). Entre los campos profesionales, el 47% de la muestra pertenece a Administración y dirección, Informática y comunicaciones y Hotelería y turismo; siendo estos tres campos los más representativos de la FP en Baleares.

El instrumento empleado es el cuestionario Situations in School (SIS; Aelterman et al., 2019) que enumera 15 situaciones de enseñanza diferentes que ocurren comúnmente en el aula y mide los estilos de enseñanza predominantes en el profesorado. Para cada situación, se presentan cuatro formas de abordarlas. Se pide al profesorado que indique cuánto describe o no cada forma de manejar la situación con lo que ha hecho en el pasado o en situaciones similares. La escala se divide en 4 subescalas: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos. La escala consta de 60 ítems con opciones de respuesta tipo Likert que van de 1 (No me describe en absoluto) a 7 (Me describe muy bien).

El plan de análisis consiste en 2 etapas. En la primera etapa, los datos fueron analizados mediante un análisis factorial exploratorio, con el objetivo de evaluar el ajuste de las cuatro subescalas de los estilos de enseñanza propuestas originalmente por el instrumento y así determinar cómo entiende el profesorado de FP B y FPGM los estilos de enseñanza propuestos por la SDT. Además, la validez interna de la escala SIS y de sus subescalas se evaluaron mediante la prueba de alfa de Cronbach. Posteriormente se realizaron análisis correlacionales con el objetivo de averiguar qué tipo de relación tienen los diferentes estilos de enseñanza en la muestra recogida.

Resultados

El análisis factorial exploratorio de la escala SIS reveló la presencia de únicamente 2 factores, lo que representa el 28% de la varianza de las puntuaciones de las personas encuestadas.

La escala SIS originalmente propone 4 factores: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos. En la solución de 2 factores, las subescalas apoyo a la autonomía y estructura quedarían unificadas en un único factor; y, de igual manera, las subescalas control y caos quedarían unificadas en un factor. Los

ítems 7, 46, 47, 48 y 59 se tuvieron que eliminar ya que no mostraron carga significativa para ninguno de los factores.

La consistencia interna para cada uno de los factores obtenidos fue de $\alpha = .91$ para apoyo a la autonomía-estructura, y $\alpha = .89$ para control-caos.

Los análisis de correlación revelan que no existe correlación significativa entre los dos factores identificados apoyo a la autonomía-estructura y control-caos ($p = .382$).

Discusión

Los resultados obtenidos revelan que el profesorado de FPB y FPGM de las Islas Baleares únicamente distingue 2 estilos de enseñanza. Así, los análisis sugieren que el profesorado clasificaría los estilos de enseñanza en 2 grandes categorías. La primera categoría haría referencia a los estilos de enseñanza valorados como positivos, que incluiría aquellos estilos basados en el fomento de la autonomía y en otorgar estructura al alumnado. La segunda categoría haría referencia a los estilos de enseñanza valorados como negativos, que incluiría aquellos estilos de enseñanza basados en el control y el caos.

En la segunda parte de los análisis observamos que no existe una correlación entre los 2 estilos de enseñanza observados. Estos resultados señalan que los estilos de enseñanza observados son independientes entre sí, de esta manera el uso de uno de los estilos no implica que el otro estilo de enseñanza disminuya ni que aparezca al mismo tiempo. Investigaciones previas han señalado que los estilos de enseñanza basados en el control y los estilos centrados en el apoyo a la autonomía coexisten en el aula (Khaled, 2014) y que el profesorado utilizará diferentes estilos de enseñanza en función del contexto (Mui Yu & Boulton-Lewis, 2008).

Referencias bibliográficas

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>

- Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F., & Sureda-García, I. (2020). Dropout intention and effective dropout during the first academic year in intermediate vocational education and training: An analysis taking the student engagement concept as a reference. *Estudios Sobre Educacion*, 39, 33–57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Khaled, A. (2014). Innovations in Hands-on Simulations for Competence Development [Wageningen University]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4282.3846>
- Krötz, M., & Deutscher, V. (2021). Differences in Perception Matter – How Differences in the Perception of Training Quality of Trainees and Trainers Affect Drop-Out in VET. *Vocations and Learning*, 14(3), 369–409. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09263-7>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001>
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., & Bosker, R. (2016). Teachers’ instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Estadística del alumnado de formación profesional, <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4cd62b54-42e8-4c40-97a5-cf9c6ac318ce/nota.pdf>
- Mui Yu, C. W., & Boulton-Lewis, G. M. (2008). Hong kong secondary business teachers’ conceptions of student competence and ways of teaching. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(3), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13636820802305603>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation

of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Palabras clave

estilos de enseñanza

profesorado

formación profesional

Feedback de qualitat per al desenvolupament professional docent: algunes aportacions a partir de la revisió sistemàtica

Begoña De la Iglesia Mayol, Dolors Forteza Forteza, Francisca Moren Tallón,
Joana Llabrés Ferrer y Laura Duma Dancai

Resumen

Aquesta comunicació té com a finalitat presentar alguns dels resultats obtinguts a partir de la revisió sistemàtica, en el marc de la recerca titulada "Observació entre iguals com a desenvolupament professional docent: cap a una cultura col·laborativa en centres de primària i secundària" (R+D+i PID2020-113719RB-I00), realitzada durant el curs 2022-23.

Els antecedents teòrics del feedback de qualitat donat en cicles d'observació demostren que és una estratègia potent per enfortir el Desenvolupament Professional Docent (DPD). A través de l'observació recíproca entre iguals (ORI), els docents tenen l'oportunitat de rebre retroalimentació constructiva dels seus col·legues, una pràctica que s'ha demostrat efectiva en l'àmbit de l'aprenentatge (OCDE, 2019; Wisniewski et al., 2020). No obstant això, malgrat la importància del feedback simètric, la majoria de recerques se centren en la relació professor-alumne i es troba una manca de literatura que abordi la retroalimentació professor-professor i el seu impacte en el DPD.

El feedback és un procés fonamental en què els alumnes interpreten la informació rebuda de diverses fonts i l'utilitzen per millorar el seu treball i les seves estratègies d'aprenentatge (Carless & Boud, 2018). Malgrat l'ampli ventall d'estudis que han investigat aquest fenomen, hi ha una manca de recerca específica sobre la retroalimentació entre iguals en el context dels docents. Aquesta àrea és poc explorada i se'n necessita una major comprensió per enfortir el DPD.

Les preguntes de recerca que han guiat el procés d'indagació que presentam

es concreten en:

a) Quin tipus de recerca s'ha realitzat en els darrers 10 anys sobre la retroalimentació entre els professors de primària i secundària, i quines conclusions es recullen?

b) Quin tipus de feedback es defineix com a eficaç en relació amb la millora de la pràctica docent dels professors i el DPD?

Pel que fa al mètode de la recerca duit a terme per respondre als objectius plantejats, es va fer una revisió sistemàtica de la literatura, seguint el protocol PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), que assegura la captura d'informació rellevant i la replicabilitat del procés (Page et al. , 2021). L'àmbit temporal de la revisió se circumscriu al període 2012-2022, i el 2012 és l'any amb un fort increment en el nombre de publicacions.

Per identificar i analitzar els articles centrats en la retroalimentació entre iguals i el DPD, es va realitzar una cerca inicial a sis bases de dades específiques: Scopus, Web of Science, Dialnet Plus i a través de la plataforma EbscoHost - incloses ERIC, APA PsyArticles, APA PsychInfo i Teacher Reference Centre-, principalment amb les paraules clau peer feedback & professional development (ERIC Thesaurus).

Amb els resultats de Scopus, es va realitzar una anàlisi bibliomètrica amb VOSViewer. Aquesta eina consolida la importància de la relació entre les equacions de cerca i l'objectiu de l'estudi i mostra que les paraules clau peer feedback i professional teacher development són les que tenen més força d'abast total.

Es van aplicar els criteris d'inclusió següents: articles revisats per parells; centrats en la retroalimentació entre iguals de docents; entre professors amb el mateix rang i funció a l'escola; no desenvolupats a l'ensenyament superior. Finalment, es van seleccionar 30 articles revisats per parells.

En relació amb els resultats de la revisió sistemàtica, volem destacar que les investigacions sobre la retroalimentació del professorat han mostrat un enfocament predominant a nivell universitari, amb un èmfasi particular en l'adquisició i millora de les habilitats d'escriptura, i s'han realitzat principalment en països anglosaxons com Austràlia, Estats Units i Regne Unit, així com als

Països Baixos. A més, s'ha observat que la majoria d'aquests estudis se centren en les relacions entre professors de diferents nivells i rols professionals, com ara professors en formació i en servei, novells i experts, mentors i practicants, avaluadors externs i professors. Això ha creat desigualtats que influeixen en la naturalesa del diàleg entre els participants (Jin et al., 2022; Windsor et al., 2022).

Pel que fa al procediment, cal posar de manifest que la major part d'aquests estudis declaren que no es duen a terme a partir d'anàlisi d'àudios o vídeos, que permetin analitzar com els docents intercanvien feedback per millorar les seves pràctiques docents. Així doncs, moltes recerques recomanen l'ús d'un instrument per guiar les pràctiques d'observació i/o feedback, així com realitzar més de tres cicles d'observació per sostenir aquestes pràctiques al llarg del temps i evitar que es produeixi un efecte dissuasiu en el seu impacte. També es suggereix establir un focus d'observació i concretar-lo en la sessió prèvia a l'observació i al feedback, amb la finalitat d'arribar a anàlisis més profundes sobre una determinada dimensió i concretar propostes de millora de les pràctiques (O'Leary, 2020).

Referent al contingut de les investigacions analitzades, s'ha identificat que el feedback de qualitat es caracteritza per centrar-se en l'objectiu més que en la persona, ser específic, fomentar el diàleg, ser bidireccional, estar alineat amb els objectius i disposar d'un pla d'acció. A més, s'ha de basar en dades observades que serveixin com a exemples concrets (Kinicki & Kreitner, 2006). És crucial que aquest feedback sigui cíclic, creant cercles d'aprenentatge que promoguin l'ús de la retroalimentació en tasques futures i, alhora, influeixin en els processos d'autoregulació. Aquest aspecte facilita el que s'anomena "feedforward", que implica orientar-se cap a l'avenir i les accions a emprendre. Finalment, és important que la retroalimentació contribueixi a millorar les pràctiques a l'aula i enriquir el clima escolar.

A mode de conclusió i discussió dels resultats, val a dir que els estudis coincideixen en els nombrosos beneficis de la retroalimentació entre iguals i que la majoria destaca la necessitat de formació amb l'objectiu de capacitar els docents per proporcionar i rebre feedback de major qualitat. A partir

d'aquestes contribucions, es considera necessari replantejar els programes de formació, centrant-se en el DPD. Una comprensió detallada del DPD i les condicions en què s'aconsegueix amb més èxit ens introdueix al concepte anglosaxó de Teacher Agency, Agència Docent (AD), que fa referència a la capacitat del professorat d'actuar de manera decidida i constructiva per dirigir el seu creixement professional (DPD) i contribuir al creixement dels seus iguals, amb l'objectiu de generar comunitats professionals d'aprenentatge (Duran et al., 2020; Pop & Golman, 2016).

S'ha demostrat que es poden obtenir millores en la pràctica docent mitjançant un enfocament col·laboratiu, simètric i un feedback dialògic. Per tant, aquesta revisió sistemàtica és útil tant per als investigadors, ja que facilita una exploració més profunda d'aquest enfocament, com per als líders educatius, que poden considerar que una cultura de col·laboració entre docents millora l'eficàcia de les escoles i el desenvolupament professional docent. És important destacar que aquesta revisió s'ha centrat exclusivament en recerques en les quals els participants dels estudis seleccionats solen ser professors disposats a participar en aquest tipus de pràctiques de col·laboració.

Tot i així, cal remarcar que són necessaris més estudis empírics, amb mostres àmplies, que analitzin quin tipus de feedback es correlaciona amb la construcció de l'aprenentatge i ajuda al DPD, amb l'objectiu d'incloure el feedback com a contingut tant a la formació inicial com permanent del professorat.

Finançament

Subvenció PID2020-113719RB-I00 finançada per MCIN/AEI/10.13039/501100011033/

Referències bibliogràfiques

- Carless, Sr., & Boud, Sr. (2018). El desenvolupament de l'alfabetització de la retroalimentació dels estudiants: permetent l'assimilació de la retroalimentació. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Duran, D., Miquel, E., y Corcelles, M. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: La percepción de los

- participantes de la xarxa de competències bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 48-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Jin, X., Tigellaar, D., van der Want, A., & Admiraal, W. (2022). Novice teachers' appraisal of expert feedback in teacher professional development programme in Chinese vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103652>
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2006). *Organizational behavior: Key concepts, skills & best practices*. McGraw-Hill Irwin.
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3jWiTGH>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Espanyola de Cardiologia*, 74 (9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.20.21.06.016>
- Popp, J.S., y Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Windsor, S., Kriewaldt, J., Nash, M., Lilja, A., & Thornton, J. (2022). Developing teachers: adopting observation tools that suspend judgement to stimulate evidence-informed dialogue durant el teaching practicum to enrich teacher professional development. *Professional Development in Education*, 48 (4), 642-656. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712452>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Palabras clave

feedback

observació recíproca entre iguals

desenvolupament professional docent

agència docent

La calidad de los ambientes educativos en la región de Tarapacá – Chile. Territorios y administradores

Bessie Rojas-Rodríguez, Jucelyn Rivadeneira-Valenzuela y Ximena Suarez

Resumen

Chile es uno de los países de América Latina con mayor cobertura de atención en el nivel parvulario, con una tasa neta de cobertura, para el año 2017 de más de 78 puntos, superado solo por Cuba, Brasil, Perú y Uruguay; caracterizándose a su vez por ser, junto a Uruguay y República Dominicana, uno de los países con mayor porcentaje de matrícula privada en comparación con la matrícula pública (Concha, Bakieva y Jornet, 2019).

Si bien es cierto la cobertura a este nivel educativo ha sido tradición en Chile desde la década del 70, con los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende Gossens, el impulso a la cobertura pública, fundamentalmente en los niveles de sala cuna, se produjo en las primeras décadas de este siglo bajo los dos gobiernos de la presidenta Michel Bachelet Jeria, quien, solo en su segundo gobierno reconoció el nivel pre-kinder como parte de los niveles educativos, aumentando el coeficiente técnico de los equipos, creando una nueva institucionalidad, así como también creando un sistema de acreditación de la calidad más exigente, programas de apoyo a las carreras universitarias de Educación Parvularia, fortaleciendo el rol de las familias y aumentando la cobertura en 4.500 nuevas salas cunas, y 1.200 nuevas salas para los niveles medios (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014). Sin embargo, esta realidad hace preguntarse si los esfuerzos en cobertura y desarrollo institucional no han mermado, entre otras cosas, la calidad de los ambientes educativos, en especial si se considera como una hipótesis plausible de que la alta presión por alcanzar niveles de cobertura y estándares de calidad va de la mano con el descuido en la calidad de los ambientes

educativos.

Bajo esa interrogante, los primeros resultados de una investigación respecto a calidad de los ambientes educativos en la región de Tarapacá, durante el período 2022-2023, van mostrando las primeras evidencias al respecto.

Para el desarrollo de la investigación se establecieron los tipos de administración educativa y los territorios en donde dichas administraciones poseen jardines infantiles y salas cunas. La siguiente descripción muestra las principales instituciones encargadas de impartir Educación Parvularia en Chile, los tipos administrativos y los territorios en que se encuentran presentes dentro de la región.

- Junta Nacional de Jardines Infantiles: principal institución nacional a cargo de impartir presente en las comunas de Iquique, Alto Hospicio, Pica y Pozo Almonte
- Fundación Integra: fundación privada sin fines de lucro, recibe aporte directo del Estado y se encuentra presente en las comunas de Iquique, Alto Hospicio y Pica.
- Establecimientos públicos municipales: jardines o escuelas público municipales, excluidos jardines y salas cunas administrados por terceros de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Incluye diferentes municipios en las comunas de Iquique, Alto Hospicio, Pica y Pozo Almonte.
- Vía Transferencia de Fondos (VTF) JUNJI: jardines y salas cunas administrados por terceros y que cuentan con el financiamiento público de JUNJI y la supervisión de los organismos públicos correspondientes. Los terceros incluyen Fundaciones, corporaciones, municipios, entre otros sin fines de lucro en las comunas de Iquique, Alto Hospicio, Pica y Pozo Almonte.
- Escuelas de lenguaje Subvencionadas: escuelas pertenecientes a entidades privadas sin fines de lucro, subvencionadas por el estado. Solo se encuentra en la comuna de Iquique.
- Escuela, jardín o sala cuna particular: establecimientos privados con fines de lucro y sin subvención del Estado. Solo se encuentra en la comuna de Iquique.
- Escuela, jardín o sala cuna particular: establecimientos privados con fines de lucro y sin subvención del estado, presentes en las comunas de

Iquique Alto Hospicio.

- Otro privado: otras instituciones sin financiamiento del Estado en las comunas de Iquique y Alto Hospicio.
- Público Servicio Local de educación: establecimientos públicos bajo la administración de la nueva institucionalidad pública de administración, en las comunas de Pozo Almonte y Alto Hospicio.

Para poder observar y determinar la calidad de los ambientes educativos en los establecimientos que imparten Educación Parvularia en diferentes territorios de la región de Tarapacá – Chile, se recurrió a la Escala ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised versión.1998).

Considerando que esta escala contempla la observación y valoración desde 1 a 7 siguiendo una progresión que va desde inadecuado (1) a excelente (7); puntuaciones que luego se suman y otorgan una valoración media de cada área que contempla evaluar el instrumento, así como la media total de todas ellas, la cual se interpreta como calidad general del aula (Lara y Oliver 2002). Algunas de los primeros resultados, obtenidos en el plano descriptivo a nivel general en la región, muestran que los ámbitos de la escala más disminuidos, corresponden con los de espacio y mobiliario, rutinas de cuidados personales y padres y personal; en tanto que los ámbitos con mejores resultados son los de lenguaje y razonamiento y estructura del programa. Es importante hacer notar que existe en todos los ámbitos una desviación estándar que oscila entre 1 y 2, de manera que es posible concluir, aunque de manera preliminar, que los valores que se alejan de la media, no lo hacen de manera importante, al registrarse una baja dispersión de los mismos.

Por otra parte, una de las primeras preguntas que surgen a partir de los resultados descriptivos es si la calidad de los ambientes educativos está relacionada con la edad promedio de las educadoras, a través del coeficiente de correlación de Pearson (ρ), donde pudo establecerse que existe una correlación positiva, aunque baja (0.160) entre el puntaje total del instrumento ECERS-R y la variable edad. Otras correlaciones se están analizando aún, especialmente aquellas relacionadas con la calidad del ambiente educativo y variables como renta, tipo de establecimiento, territorio, entre otros, los cuales

puedan señalar algunas de las orientaciones necesarias para la generación de recomendaciones en el área del mejoramiento de ambientes educativos.

De la misma forma, se están analizando algunas correlaciones con cada una de las dimensiones de la escala ECERS-R y las variables antes mencionadas.

Referencias Bibliográficas

Biblioteca del Congreso Nacional. (2014). Análisis preliminar del programa de reforma educacional del gobierno 2014-2018. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20930/5/BCN_Analisis%20Preliminar%20del%20Programa%20de%20Reforma%20Educativa%20de%20Michelle%20Bachelet_v2.pdf

Concha, M. V., Bakieva, M., & Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL & C). *Publicaciones*, 49(1), 113–136. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9857

Lara, M.J. y Oliver, R. (2002). Versión española de Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised (Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles) versión.1998 Thelma Harms, Dick Clifford y Debby Cryer New York; Teacher College Press. <http://www.psicoeeducacion.eu/psicoeeducacion/ECERS-R.pdf>

Palabras clave

Educación infantil

ambiente educativo

educadoras de parvulos

Currículum, competencias mediáticas e informacionales y bibliotecas educativas: Articulación por medio de radio estudiantil

Carlos Araya-Rivera y Marcela Gil Calderón

Resumen

Se reporta una investigación en proceso, llevada a cabo en dos etapas (2018-2020 y 2021-2023), y que consiste en estudiar cómo los estudiantes de enseñanza media de Costa Rica aprenden a producir mensajes radiofónicos y su valor como estrategia didáctica innovadora de apoyo al currículum formal de la enseñanza secundaria pública, promovida desde las bibliotecas educativas, lo cual permite el desarrollo de competencias de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). En la primera etapa, se propuso valorar si las competencias mediáticas e informacionales podrían promoverse desde las bibliotecas, por medio de la radio estudiantil, mientras que en la segunda etapa se buscó determinar el nivel de dominio de dichas competencias en estudiantes, docentes y profesionales en Bibliotecología, con el fin de apoyar el currículum de centros educativos públicos. El estudio ha sido apoyado y auspiciado por el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica (Araya-Rivera y Gil Calderón, 2020, 2022).

El trabajo se fundamenta en los supuestos teóricos del aprendizaje basado en competencias (Villa y Poblete, 2007) y la radio estudiantil como espacio de aprendizaje (Kiewe, 1987; Sauls, 2000; Araya-Rivera, 2009, 2012, 2015), así como la propuesta teórico-conceptual de la UNESCO sobre AMI (Wilson et al, 2011).

Para abordar el problema de investigación, se optó por un enfoque metodológico mixto, con fases cualitativa y cuantitativa para la recolección y el análisis de los datos. En la fase cualitativa, se desarrollaron dos actividades principales: una revisión sistemática de literatura sobre AMI, y la aplicación de

una estrategia didáctica de radio estudiantil, promovida desde las bibliotecas de los centros educativos en estudio.

La revisión sistemática de literatura académica se diseñó para localizar información relacionada con Alfabetización Informacional, Alfabetización Mediática, Educomunicación, Alfabetización en Medios, Alfabetización Digital y AMI, con un rango de 20 años (2000-2020) y con una cobertura geográfica de Costa Rica. La búsqueda se realizó tomando en cuenta los catálogos en línea OPAC de las bibliotecas de las universidades públicas y de la Biblioteca Nacional, así como los repositorios institucionales Kímuk (Consejo Nacional de Rectores) y Kérwá (Universidad de Costa Rica). Se localizaron principalmente trabajos finales de graduación de grado y posgrado, artículos de revista (en su mayoría, ensayos) e informes de investigación.

Una vez con la información seleccionada, se realizó un análisis para definir la evolución lineal y temporal en el país de los conceptos mencionados, hasta llegar al más reciente. En total, en el periodo estudiado, se identificaron 51 documentos relacionados con AMI y temas afines, de los cuales 38 fueron analizados y consignados. La revisión sistemática realizada para esta investigación, mostró que a nivel nacional, es en el campo de la bibliotecología en donde más se han escrito documentos sobre la temática analizada. En ellos se propone, principalmente, la formación de usuarios en la alfabetización informacional asociada con las tecnologías de la información y la comunicación. Los estudios se enfocaron en bibliotecas educativas de primaria, secundaria y educación superior, pero también se localizaron documentos para poblaciones de zonas urbano-marginales, indígenas y trabajadoras domésticas, y también hay estudios dirigidos a usuarios de bibliotecas públicas. En menor medida, se localizaron documentos del área de la comunicación y la educación.

En cuanto a la estrategia didáctica, se realizaron siete talleres de producción radiofónica estudiantil en tres colegios públicos de Costa Rica, con una participación total de 95 estudiantes, y posteriormente, se impulsó en los centros educativos participantes el diseño y la puesta en el aire de las respectivas radios estudiantiles por medio de streaming en Internet o en circuito cerrado. Adicionalmente, se diseñaron y realizaron dos cursos en

modalidad híbrida con apoyo de espacios virtuales de aprendizaje, dirigidos a docentes y bibliotecólogos y Orientación de los centros educativos, con el fin de constituir equipos de asesoría académica para las nuevas emisoras estudiantiles. Cabe mencionar que el diseño del Taller de Producción Radiofónica Estudiantil se flexibilizó para facilitar su ejecución en distintos contextos educativos. Así las cosas, se formularon tres modalidades, que permitieron ampliar el alcance: larga (8 sesiones semanales de 4 horas cada una), semi-larga (6 sesiones semanales de 4 horas cada una) y módulos (3 módulos de 6 horas cada uno). Aún más, debido al periodo de pandemia del COVID-19, el último de los talleres se diseñó en modalidad bimodal e híbrida. También como parte de la estrategia didáctica, se articuló la colaboración de un curso de la carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información y un curso de la carrera de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica, cuyos estudiantes pusieron en práctica y comprobaron la eficacia de dicha estrategia, por medio de proyectos de producción radiofónica sobre temáticas relacionadas con las competencias mediáticas e informacionales, así como otros aspectos de interés para la población estudiantil. Por último, se acompañó y asesoró a estudiantes voluntarios de la emisora interuniversitaria RADIO-E, que en esta investigación fue utilizada como modelo de radio estudiantil para ser promovido en los centros educativos. Las características de dicha emisora han sido definidas y verificadas en investigaciones anteriores (Araya-Rivera, 2009, 2012, 2015, 2017), lo cual respalda el uso de este modelo.

En cuanto a la fase cuantitativa de la investigación, se realizaron dos actividades: una consulta a bibliotecólogos y la evaluación de cuatro competencias mediáticas e informacionales en estudiantes, docentes y profesionales en Bibliotecología y Orientación. Para la primera actividad, se llevó a cabo una consulta telefónica a 304 centros educativos de secundaria de todo el país, para obtener 119 direcciones electrónicas de bibliotecólogos y un listado de instituciones interesadas en la experiencia de radio estudiantil. Esta cantidad de direcciones electrónicas constituyeron la muestra para posteriormente aplicar un cuestionario en línea a bibliotecólogos, a quienes

se les consultó acerca de características de su biblioteca y la posible existencia de radio estudiantil en su centro educativo. Con respecto a la segunda actividad, se diseñó una rúbrica para medir el nivel de dominio de cuatro competencias AMI, a saber: definir y articular necesidades de información; evaluar el uso ético de la información; evaluar contenido y funciones de la radio; e impulsar el empleo de las TIC para producir contenidos generados por los propios ciudadanos. Esta rúbrica fue aplicada a los participantes en las actividades de aprendizaje mencionadas. Debido a la situación sanitaria del COVID-19, la recopilación de datos cuantitativos tuvo que reprogramarse para junio 2023 y a la fecha se está completando, de manera que el análisis de los datos recolectados se realizará en noviembre-diciembre de 2023.

Durante la investigación, se ha logrado aplicar un modelo de radio estudiantil que promueve la formación y el desempeño en competencias AMI, desarrollado en conjunto con bibliotecas de centros educativos públicos de Costa Rica. Este modelo se encuentra en construcción permanente y evidencia la evolución de una comunidad de aprendizaje en la que sus miembros interactúan, comparten, aprenden y construyen un medio de comunicación radiofónica completo, en todos sus aspectos. De esta manera, la emisora estudiantil RADIO-E ha demostrado la factibilidad del modelo, ya que opera con voluntariado de estudiantes universitarios, que comparten sus experiencias con estudiantes de enseñanza secundaria, acompañados por los investigadores y los equipos de asesoría académica que se han conformado en cada centro educativo.

Referencias bibliográficas

Araya-Rivera, C. (2009). Radio estudiantil: programas, audiencias y desafíos. *Revista Reflexiones*, 88(2), 37-44.

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11520>

Araya-Rivera, C. (2012). Proyecto CONTRASTES: medios de comunicación estudiantil como espacios de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 83-95.

<http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/454/990>

-
- Araya-Rivera, C. (2015). Radio estudiantil como estrategia didáctica para desarrollar el trabajo en equipo en estudiantes de secundaria pública de Costa Rica [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México.
- Araya-Rivera, C. (2017). La radio estudiantil como estrategia didáctica innovadora. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3).
- Araya-Rivera, C. y Gil Calderón, M. (2020). Evaluación de competencias de Alfabetización Mediática e Informacional promovidas desde bibliotecas educativas por medio de radio estudiantil [Informe final del proyecto de investigación 724-B8-308]. San José, Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación.
- Araya-Rivera, C. y Gil Calderón, M. (2022). Currículum, competencias mediáticas e informacionales y bibliotecas educativas: Articulación por medio de radio estudiantil [Informe parcial del proyecto de investigación 724-C1-306]. San José, Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación.
- Kiewe, A. (1987). The College Radio Station: A model of experiential education. Trabajo presentado a 73rd Annual Meeting of the Speech Communication Association. Boston, Massachusetts, Estados Unidos. <http://eric.ed.gov/?id=ED298547>
- Sauls, S. J. (2000). *The Culture of American College Radio*. Iowa State University Press.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Universidad de Deusto.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Palabras clave

Radio estudiantil

Bibliotecas educativas

Alfabetización Mediática e Informativa

Curriculum

Investigación Acción en Formación Profesional para la mejora de la práctica docente

Carlos Vecina-Merchante, Carme Pinya-Medina, Melania Roselina Ferreira-Puertas, Elena Quintana-Murci, Arturo García de Olalla, Teresa Adame-Obrador, Miquel Francesc Oliver-Trobat, María Tugores-Ques y Francesca Salvà-Mut

Resumen

Introducción

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta la Formación Profesional radica el abandono formativo (Gamboa y Monso, 2021). En España, un 41,7% en Formación Profesional Básica y un 30,7% en Formación Profesional de Grado Medio de alumnado que abandona sin una titulación el sistema educativo, 4 años después de haberse matriculado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Las variables que inciden en los resultados de abandono son complejas (Salvà, Pinya, Álvarez y Calvo, 2019) y dependen de las fluctuaciones macroeconómicas y políticas (Vehkasalo, 2020). La práctica docente ha de dar respuesta a una educación de calidad (Hiim, 2022), mejorar las competencias profesionales puede ayudar a reducir el abandono formativo (Zhang et al, 2022; CEDEFOP, 2023). La teoría de la Autodeterminación (TAD) plantea el papel docente en la motivación intrínseca del alumnado y, por ende su mayor implicación (Ryan y Deci, 2017), reduciendo el riesgo de abandono. La teoría considera tres elementos de la motivación: la autoeficacia percibida, considerada como la adquisición de consciencia sobre sus competencias y capacidades; la promoción de su autonomía en la realización de tareas y el vínculo entre ambos actores (Ryan y Deci, 2020; Aelterman, et al, 2019; Bureau, Howard, Chong y Guay, 2022). La Investigación Acción (IA) con apoyo de investigadores/as externos puede

contribuir significativamente a una renovación de la FP (CEDEFOP, 2010) incorporando la innovación e investigación (Echeverría y Martínez, 2021).

En este contexto y en el marco del proyecto: "La práctica docente y la prevención del abandono temprano de la formación profesional: aproximación empírica y propuesta de intervención" of the R+D+I Program of the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (PID2019-108342RB-100) se presentan las fases iniciales de un proceso metodológico de Investigación Acción, desarrollado en dos centros de FP (Islas Baleares – España). Con la finalidad de introducir elementos básicos de la TAD en la práctica docente.

Metodología

Proyecto piloto implementado en FP Básica y FP de grado medio en dos centros de Formación Profesional de las Islas Baleares (Centros A y B).

Criterio de selección: predisposición a la innovación docente y a procesos de IA, buenas puntuaciones, en una fase previa cuantitativa, en la que se administraron dos cuestionarios Situations in School (SIS; Aelterman et al., 2019) que mide los estilos de enseñanza y el Teachers Self Efficacy Scale (TSES; Tschannen y Woolfolk, 2001).

Metodología de investigación cualitativa y participativa, técnica de la Investigación Acción y grupos de discusión (GD) al profesorado.

Muestra de los GD: 50 participantes (centro A) y 20 participantes (centro B).

Resultados

Los resultados que se presentan se corresponden con la implementación de la metodología de la IA en sus fases organizativa, de investigación, procesos participativos generados y primeros resultados sobre los que planificar la acción posterior.

La IA va generando espacios de trabajo:

a) Grupo impulsor

Constituido por: equipo directivo, coordinadores de las familias profesionales, inspección educativa y equipo investigador de la Universitat de les Illes Balears. Funciones: diseñar la investigación, analizar la información, hacer propuestas y su planificación, coordinar la implementación y evaluación.

b) Claustro

Constituido por todo el profesorado. Función: aportar información, revisar las propuestas, hacer aportaciones de mejora, implementar la planificación y colaborar con la evaluación.

El trabajo se desarrolla desde diferentes fases encadenadas:

Fase I. Preparación y recogida de información:

En este grupo se comparten los resultados de la aplicación de los cuestionario previos (SIS y TSES); los principios fundamentales de la TAD y su relación con los estilos de enseñanza, aprendizaje y la motivación del alumnado. Diseño y realización de (GD) al profesorado del centro.

Fase II. Análisis y clasificación de la información recogida des los GD:

La información es clasificada siguiendo los parámetros principales en los que se divide el planteamiento teórico de la TAD y la motivación:

a) Relaciones profesorado-alumnado, grado y tipo de vínculo que se establece.

Se pone de manifiesto la importancia de que dicha relación se desarrolle desde la figura del profesorado como modelo, la actitud reactiva hacia el apoyo permanente al alumnado y el empoderamiento de las habilidades individuales. b) Autonomía del alumnado en la realización de las tareas y el proceso de aprendizaje. Tal vez, es el parámetro que presenta mayores dificultades de mejora, pues el profesorado no parece predispuesto a buscar nuevas estrategias que fomenten la autonomía del alumnado, más allá de rúbricas, guiones específicos para el desarrollo de actividades o el establecimiento de fechas de entrega conocidas de antemano. Por otra parte, no confía excesivamente en la capacidad del alumnado para ser autónomo.

c) Competencias del profesorado y del alumnado. Se enfatiza la falta de competencias del alumnado, considerando la causa principal su etapa educativa anterior (Educación Secundaria Obligatoria) o la baja motivación actual de éste por estar matriculado en unos estudios que no responden a su interés o expectativas previas.

Fase III: Revisión y planificación de la acción

Una vez clasificada la información desde un DAFO para identificar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades; se procede a realizar una lectura de los resultados, se utiliza como base la TAD y sus elementos interrelacionados con

la motivación. Posteriormente, se priorizan los factores principales o aquellos sobre los que el centro puede desarrollar acciones, para acabar seleccionando las más idóneas. Respondiendo a la cuestión de "¿Qué se puede hacer y cómo llevarlo a cabo?"

Las siguientes fases se corresponden con la Fase IV: Implementación de la acción); Fase V: Evaluación y Fase VI: Retroalimentación.

En el momento actual se están implementando algunas medidas y recogiendo información para evaluar el resultado de otras ya en marcha. Por lo que este trabajo se limita a las primeras fases, al estar más consolidadas.

Conclusiones

Los resultados del proceso nos muestran como la metodología de la IA ha favorecido los espacios de trabajo compartido e interdisciplinar y un análisis de la realidad de los centros para su análisis y planificación conjunta.

La teoría de la Autodeterminación aporta elementos susceptibles de ser planteados en metodologías participativas, permite debatir sobre la motivación del alumnado y los factores clave en la implicación de éste y la reducción del abandono: la relación profesorado – alumnado y el vínculo que se genera, el profesor/a como modelo y referente educativo; la autonomía del alumnado para sentir que su trabajo lo realiza desde su creatividad, siendo además el resultado de un proceso guiado y coherente y, las competencias del alumnado y del profesorado, como un elemento relacionado con la autoeficacia percibida en las tareas que se realizan.

Referencias bibliográficas

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72.

- <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- CEDEFOP (2010). Modernización de la formación profesional Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CEDEFOP (2023). Capacitar al personal docente para gestionar el cambio. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre Formación Profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901>
- Gamboa, J.P. y Moso, M. (2021). La FP como clave de sostenibilidad. Informe 2021. Observatorio de la Formación Profesional en España, CaixaBank.
- Hiim, H. (2022). The Quality and Status of School-Based Norwegian VET. In: Billett, S., Stalder, B.E., Aarkrog, V., Choy, S., Hodge, S., Le, A.H. (eds). *The Standing of Vocational Education and the Occupations It Serves. Professional and Practice-based Learning*, vol 32. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1_10
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychology needs in motivation, development and wellness* (1st ed). Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salvà, F., Pinya, C., Álvarez, N. y Calvo, A. (2019). Dropout prevention in secondary VET from different learning spaces. A social discussion experience. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6,(2), 153-173. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.2.3>
- Tschannen, M., y Woolfolk, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Vehkasalo, V. (2020). Dropout prevention in vocational education: Evidence from Finnish register data. *Nordic Journal of Vocational Education and*

Training, 10(2), 81-105. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.2010281

Zhang, Z.; Tian, J.; Zhao, Z.; Zhou,W.; Sun, F.; Que, Y.; He, X. Factors Influencing Vocational Education and Training Teachers' Professional Competence Based on a Large-Scale Diagnostic Method: A Decade of Data from China. Sustainability 2022, 14, 15871. [https:// doi.org/10.3390/su142315871](https://doi.org/10.3390/su142315871)

Palabras clave

Formación profesional

motivación del alumnado

teoría de la Autodeterminación

Investigación Acción

Incidencia del apoyo social percibido sobre el ajuste escolar en el alumnado de secundaria de Santo Domingo

Carmen Caraballo, Ginia Montes De Oca y Iván Moronta Tremols

Resumen

Introducción

Este estudio busca analizar el comportamiento del apoyo social percibido sobre las variables del ajuste escolar en el alumnado de secundaria de Santo Domingo. El mismo se ha realizado gracias a la financiación del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y responde a la línea temática de "Educación transformadora a nivel social, justa, equitativa y sostenible". Los instrumentos utilizados fueron el APIK, SEM y el EBAE-10. Se analizan 918 sujetos de secundaria de Santo Domingo. Los principales resultados han sido: a) el apoyo de la familia, el apoyo de profesores y el apoyo general poseen una capacidad predictiva sobre la implicación escolar general. b) el apoyo de la familia predice una buena percepción del rendimiento académico.

Revisión de la literatura

Cuando se habla de rendimiento académico, se hace referencia a una de las variables que más importancia posee en el contexto educativo, tanto así que suele ser relacionada con disciplinas como la filosofía, sociología y psicología (Martin et al., 2013). Este constructo es entendido como un indicador de la meta alcanzada por el alumnado al final de un proceso determinado (actividad, tarea, examen, nivel, etc) (Maquilón y Hernández, 2011). Según Pérez y Luis (2015) y Pollmann (2018), el rendimiento académico es un reflejo de una buena convivencia escolar en donde se ven involucrados todos los agentes de la comunidad educativa. Para Vivas-Vivas et al. (2019) el rendimiento suele estar relacionado a factores externos como el apoyo social percibido. Por tal

razón, dicho estudio busca analizar qué factores del apoyo social percibido son más influyente en el ajuste escolar del alumnado de secundaria en Santo Domingo.

Descripción de la Metodología

En esta investigación se emplea un diseño cuantitativo correlacional, cuyo propósito es analizar la relación existente entre dos variables: el nivel de apoyo social percibido por los estudiantes y su ajuste escolar, sin establecer relaciones de causa y efecto. El coeficiente de correlación cuantifica la magnitud y dirección de esta relación, proporcionando información de cómo influye el apoyo social percibido en el ajuste escolar de los estudiantes.

Muestra

Se seleccionó una muestra representativa de 348 centros educativos de nivel secundario de República Dominicana, a través de un muestreo aleatorio estratificado, considerando sus 18 regionales educativas. Se destaca que, la población total de centros educativos de secundaria de República Dominicana asciende a 3,610.

Instrumentos

Para la medición del apoyo social percibido en nuestro estudio, empleamos la "Medida de Apoyo Social Percibido" (APIK), una versión en español del "Measure of Perceived Social Support (APIK)" desarrollada por Izar de la Fuente en 2019. Este instrumento consta de 27 ítems evaluados en una escala Likert y se divide en tres subescalas que abordan el apoyo social percibido proveniente de la familia, amigos y profesorado.

Para evaluar la implicación escolar de los estudiantes, utilizamos el "School Engagement Measurement (SEM)", un cuestionario validado previamente por Ramos et al. en 2016 y desarrollado originalmente por Fredericks et al. en 2005. Este cuestionario se compone de 19 ítems, todos evaluados en formato Likert, y se estructura en tres dimensiones que comprenden la implicación conductual, emocional y cognitiva de los estudiantes en su entorno escolar.

En cuanto a la evaluación del rendimiento académico, recurrimos a tres ítems seleccionados del instrumento "Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)", desarrollado por Moral et al. en 2010. Estos ítems se centraron en medir la

percepción subjetiva del rendimiento académico de los estudiantes, abordando aspectos como las expectativas académicas y la percepción de ser un buen estudiante, entre otros.

Resultados

Los resultados revelan que la varianza en la implicación escolar general explicada por las dimensiones del apoyo social percibido alcanza un 12% ($R^2 = .126$). Ahora bien, las dimensiones que obtienen una pendiente poblacional de regresión significativamente distinta de cero sobre el nivel de la implicación general son el apoyo familiar ($t = 5.396$, $p < .001$), el apoyo profesores ($t = 5.710$, $p < .001$) y el apoyo general ($t = 11.108$, $p < .001$). En el caso del apoyo de amigos no es significativo.

Por otro lado, la varianza de la percepción del rendimiento académico explicada por el apoyo social percibido alcanza un 0.5% ($R^2 = .005$). Además, se puede decir que solo el apoyo de la familia obtiene puntuaciones significativas en la percepción del rendimiento ($t = -2.643$, $p < .001$). Sin embargo, dicha significatividad es de manera negativa. El apoyo de los amigos, del profesorado y el apoyo general no poseen significatividad alguna.

Discusión de los Resultados

Con relación a la incidencia del apoyo social percibido sobre el ajuste escolar en el alumnado de secundaria, autores como Gutiérrez et al. (2020) y Povedano et al. (2015) aseguran que existe una relación sólida entre el apoyo social percibido y la implicación escolar, ya que incide en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumnado. En ese sentido, en los estudiantes de secundaria de República Dominicana, el apoyo de profesores y el apoyo familiar influyen de manera positiva en el involucramiento escolar.

Por otro lado, la percepción del rendimiento académico y el apoyo de la familia poseen una relación positiva entre sí (Agirre et al., 2019, Wang y Eccles, 2012). Sin embargo, existe una contradicción entre los resultados de este estudio y la literatura antes mencionada. Debido a que la relación de la familia con la percepción del rendimiento es negativa, dejando entender que, a menor

apoyo de la familia, menor será la percepción del rendimiento académico de parte del estudiante.

Conclusiones

En sentido general, el apoyo del profesorado es la dimensión con mayor incidencia sobre la implicación escolar. Es decir, el alumnado percibe el apoyo de los profesores por encima del apoyo de los familiares, aunque la diferencia no es mucha. A su vez, el apoyo de los amigos no es significativo, y, además, el apoyo social percibido (familia, amigos y profesores) suele ser aún mayor. Asimismo, se puede apreciar que el apoyo de la familia es la única que logra incidir en la percepción del rendimiento académico, aunque esta relación se observa de manera negativa, lo que significa que solo se percibe a la familia como entidad influyente en la percepción del rendimiento académico.

Por tanto, se sugiere analizar en profundidad el apoyo social percibido, ya que está evidenciado su incidencia y relación con las variables del ajuste, es decir, que el apoyo de la familia y del profesor incide en la implicación, así como el apoyo de la familia también posee incidencia directa sobre el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

- Agirre, I. A., Fernández, A. R., & Revuelta, L. R. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7109638.pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore, & L. Lippman. (Eds.). *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (pp. 305–321). Kluwer Academic/Plenum Press.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. y Pastor, A. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121->

- 43812021000100017&script=sci_arttext
- Hernández, R. Fernández y Batista. (2003). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.
- Izar-de-la-Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A., & Escalante, N. (2019). Measure of perceived social support during adolescence (APIK). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 83-94. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.322>
- Martin, A. J., Wilson, R., Liem, G. A., & Ginns, P. (2013). Academic momentum at university/college: Exploring the roles of prior learning, life experience, and ongoing performance in academic achievement across time. *The Journal of Higher Education*, 84(5), 640-674.
- Maquilon-Sanchez, J. J. y Hernandez-Pina, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27(1), 126-134.
- Moral, J., Sánchez-Sánchez, J., y Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 23(2), 1-11.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Pérez, S., y Luis, J. (2015). Creciente importancia de la formación del docente de la educación superior en un mundo de cambio. Reflexiones del padre Félix Varela. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 97-101. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_ar-ttext&pid=S2218-36202015000100014
- Pöllmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 83-92. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1461/1608>
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health*

Psychology, 15(1), 44-51.

Vivas-Vivas, R. J., Cabanilla-Vasconez, E., & Vivas Vivas, W. H. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Central del Ecuador. *Revista Educación*, 43(1), 468-482.

Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.

Palabras clave

Apoyo Social Percibido

Implicación Escolar

Percepción de Rendimiento Académico

El impacto del Programa de Competencia Familiar PCF-AFECT, programa de intervención socioeducativa con familias basado en la evidencia científica

Carmen Orte, Josep Lluís Oliver, Joan Amer, Victòria Quesada, María Valero y Lidia Sánchez-Prieto

Resumen

Los programas para el fortalecimiento de las familias y la mejora de la competencia familiar favorecen la adopción de un estilo de relación familiar basado en la comunicación positiva, la afectividad, el establecimiento de límites y reglas familiares, entre otras variables que definen el funcionamiento familiar positivo y la resiliencia familiar (Fosco, et al., 2012; Van-Ryzin et al., 2016; Vermeulen-Smit et al., 2015). Trabajando sobre las mismas se mejora el vínculo familiar al tiempo que se disminuye el grado de conflictividad familiar. De este modo, chicas y chicos adquieren mayor nivel de conocimientos y competencias a la hora de afrontar situaciones de riesgo (toma de decisiones y estrategias de afrontamiento), las cuales se incrementan con la entrada en la adolescencia –influencia del grupo de iguales, primeros contactos afectivos y sexuales, mayor nivel de exposición a materias potencialmente adictivas, entre otros riesgos vinculados a esta etapa evolutiva- (Orte et al., 2019; Valero, 2019). En este enfoque de la competencia familiar, más allá de la parentalidad positiva, no sólo se trabaja con madres y padres, sino también con las hijas e hijos, así como con el conjunto de las familias, en lo que se denomina enfoque o estructura multicomponente.

El enfoque de la competencia familiar se fundamenta en la perspectiva de los programas basados en la evidencia científica. Hay varias razones para utilizar programas basados en la evidencia científica, entre las más importantes, que los servicios y los profesionales pueden mejorar la calidad del cuidado que proporcionan y tengan mayor probabilidad de obtener los resultados

esperados, no sólo por los fundamentos teóricos de los contenidos del programa que lleven a cabo, sino también por las condiciones de su aplicación, con alta fidelidad al modelo utilizado, a través de la descripción detallada de sus componentes, manuales escritos, videos y otros materiales y apoyos que facilitan su implementación (Center for Substance Abuse Treatment, 2007).

El PCF es un programa preventivo familiar basado en la evidencia, a partir de la adaptación cultural del programa norteamericano Strengthening Families Program (Kumpfer et al., 1989). Ha sido adaptado e implementado por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la Universidad de las Islas Baleares (España) desde 2004 en distintas versiones preventivas (selectiva y universal) (Orte et al., 2019). Los objetivos del Programa de Competencia Familiar son los siguientes:

- i. Mejorar las relaciones familiares
- ii. Incrementar las competencias parentales
- iii. Mejorar las competencias de hijos e hijas (saber, actitudes y conducta)
- iv. Mejorar las habilidades sociales y emocionales de hijos e hijas
- v. Reducir o prevenir los comportamientos de riesgo y el abuso de otras drogas.

La última versión del PCF es el PCF-AFECT un programa de prevención familiar selectiva que incorpora nuevos contenidos de educación afectiva sexual, con especial atención a las emociones, los afectos, la igualdad y la sexualidad y también incrementa los contenidos sobre conductas adictivas de forma específica y transversal en el programa. Todo ello con el objetivo de conseguir cambios en las actitudes afectivo sexuales de los adolescentes y cambios en las actitudes preventivas en conductas adictivas de los adolescentes. Primero, se ha tenido en cuenta que la educación integral afectivo-sexual tiene un rol fundamental en la salud y el bienestar y que uno de los retos de nuestra sociedad es buscar estrategias eficaces para implementar con éxito una educación afectivo-sexual efectiva. Se ha comprobado que la pornografía distribuida por internet tiene un impacto cada vez mayor sobre las relaciones interpersonales de los jóvenes. El incremento de la oferta y demanda de pornografía ha llevado a su normalización, convirtiéndose cada vez más en la

principal fuente de formación sexual juvenil. Segundo, se ha detectado la intensificación de nuevas modalidades adictivas que también requieren de intervención. Es el caso de la adicción a las apuestas en línea, a los videojuegos, a las redes sociales, entre otras.

En cuanto a la metodología, el estudio presenta un diseño cuasi-experimental, con evaluación pretest y post-test de grupo experimental y grupo de comparación. El instrumento principal de evaluación es la versión española del cuestionario de padres de K. Kumpfer (Kumpfer, 1998) y se utilizó en el PCF-AFECT para evaluar el cambio en las familias. El cuestionario se compone de 40 ítems y 6 escalas (Resiliencia familiar, Relaciones padres-hijos, Cohesión familiar, Organización familiar, Parentalidad positiva, y Habilidades eficaces para hacer de padres). Se llevaron a cabo implementaciones del PCF-AFECT 12-16 entre los años 2021 y 2023, en servicios sociales, centros educativos y entidades del tercer sector. Las familias participantes habían expresado necesidades en el ámbito del apoyo familiar.

En cuanto a los resultados y conclusiones, el presente estudio analiza los diferentes perfiles de familias cuando evaluamos la eficacia en la aplicación de un programa familiar de prevención de consumo de sustancias y de comportamientos de riesgo sexual, concretamente explorando los resultados en dinámicas familiares. Los principales resultados acreditan los cambios en las variables familiares y detectan diferentes tipologías de familias, en función de su dinámica familiar al finalizar el programa (para mayor detalle de los resultados, se recomienda Orte et al., 2023).

En línea con lo expuesto en el marco teórico, la mejora en las dinámicas familiares de la presente investigación acredita la eficacia de la intervención familiar orientada al entrenamiento de las habilidades familiares y el aprendizaje socioemocional de los hijos (Ladis et al., 2018; Leijten et al., 2019). En concreto, se mejora en habilidades familiares que constituyen variables moderadoras relevantes en los comportamientos de riesgo de consumo y relaciones afectivo-sexuales (Ladis et al., 2018; Prado et al., 2019).

Referencias bibliográficas

- Center for Substance Abuse Treatment (2007). Understanding Evidence-Based Practices for Co-Occurring disorders. COCE Overview Paper 5. DHHS Publication No. (SMA) 07-4278. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, and Center for Mental Health Services.
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J., y Winter, C. E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(2), 202-213. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.651989>
- Kumpfer, K. L., DeMarsh, J. P., y Child, W. (1989). Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual (Prevention Services to Children Substance-abusing Parents). Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.
- Kumpfer, K.L. (1998). Selective prevention interventions: the Strengthening Families Program. In E.R.S. Ashery, E.B. Robertson, and K.L. Kumpfer (Eds.), *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions* (NIDA Research Monograph No. 177, NIH Publication No. 99-4135). US Government Printing Office, pp. 160-217.
- Ladis, B. A., Macgowan, M., Thomlison, B., Fava, N. M., Huang, H., Trucco, E. M., & Martinez, M. J. (2019). Parent-Focused Preventive Interventions for Youth Substance Use and Problem Behaviors: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 29(4), 420-442. <https://doi.org/10.1177/1049731517753686>
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, G. J., Van Aar, J., Hutchings, J., Schulz, S., & Overbeek, G. (2019). Meta-analyses: Key parenting program components for disruptive child behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58, 180–190.
- Orte, C., Oliver, J. L., Amer, J., Vives, M., & Pozo, R. (2019). Universal Prevention. Evaluation of the effects of the universal Spanish Strengthening Families Program in elementary schools and high schools (SFP-U 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 19-30. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.02
- Orte, C., Valero, M., Amer, J., & Vives, M. (2023, en evaluación). A Cluster

Analysis of Family Dynamics in a Family Prevention Programme for Adolescents from Vulnerable Families. *European Journal of Social Work* (en evaluación).

- Prado, G., Estrada, Y., Rojas, L., Bahamon, M., Pantin, H., Nagarsheth, M., Gwynn, L., Ofir, A., Forster, L., Torres, N. y Brown, C. (2019). Rationale and design for ehealth Familias Unidas primary care: A drug use, sexual risk behavior, and STI preventive intervention for Hispanic youth in pediatric primary care clinics. *Contemporary Clinical Trials*, 76, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2018.11.005>
- Valero, M. (2019). La eficacia de la prevención familiar del consumo de drogas en adolescentes (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears.
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J., Fosco, G. M., Lee, Y., y Chen, I. (2016). A component-centered meta-analysis of family-based prevention programs for adolescent substance use. *Clinical Psychology Review*, 45, 72-80. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.03.007>
- Vermeulen-Smit, E., Verdurmen, J. E. E., y Engels, R. C. M. E. (2015). The effectiveness of family interventions in preventing adolescent illicit drug use: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(3), 218-239. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0185-7>

Palabras clave

práctica basada en la evidencia
intervención socioeducativa con familias
educación familiar
prevención de comportamiento antisocial
prevención de adicciones
educación afectivo-sexual

“Projeto de mediação”: una mirada hacia los conflictos en una escuela brasileña

Carolina de Carvalho Vendramini y Renato Luginick Ranieri

Resumen

Este artículo tratará de presentar cómo el “Projeto de Mediação”, que existe en una escuela privada de São Paulo, Brasil, propone manejar situaciones de conflicto entre escolares, transgresiones de normas y práctica de bullying con el objetivo de favorecer el desarrollo moral y el sentimiento de pertenencia. Forman parte del proyecto: clases de convivencia ética, asambleas de estudiantes y equipos de ayuda, un Sistema de apoyo entre iguales (Avilés, Tognetta). A nivel individual, practicamos conversaciones entre profesores-mediadores, estudiantes y familias. Con ese conjunto de acciones, buscamos crear un ambiente cooperativo para fomentar la empatía y el respeto en la escuela como factores de contribución al desarrollo moral de los alumnos. Fundamentan nuestra actuación los conceptos de Paulo Freire acerca de la pedagogía de la Comunicación, de las relaciones dialógicas, democráticas y la práctica de la libertad. Además, usamos como base teórica la teoría del desarrollo moral de Jean Piaget.

Introducción

El Centro Educacional Pioneiro, ubicado en São Paulo, Brasil, es una escuela privada establecida desde 1971, administrada por la “Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama”, fundada por una inmigrante japonesa y dirigido por Irma Akamine Hiray desde 2008. En 2023, la institución tiene 70% del alumnado de descendientes japoneses, sin embargo sigue el currículum escolar brasileño y se empeña en integrarse a la cultura local. Por tratarse de una organización privada, el público del colegio pertenece a una clase socioeconómica privilegiada en comparación con la población brasileña. Insertado en ese contexto, el proyecto señalado aquí, “Projeto de Mediação”,

fue concebido en 2014 como proyecto de tutoría y pasó por cambios graduales hasta llegar a 2020, cuándo incorporó de forma más completa la temática de la educación moral y fue rebautizado. Componen el cuerpo docente del proyecto dos profesores coordinadores y siete profesores mediadores.

Dirigido a los estudiantes de 11 a 17 años, el proyecto pretende ser un espacio de diálogo entre alumnos y escuela para favorecer el desarrollo moral, la empatía, la creación de un ambiente cooperativo y democrático, además del sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela. Nuestra actuación comprende:

1. Convivencia ética: son clases que forman parte del currículum regular de la escuela. Se trata de una asignatura que tiene la moral como objeto de conocimiento y en la que los estudiantes hablan acerca de temáticas polémicas o dilemas morales para ejercitar su capacidad de reversibilidad de pensamiento y coordinación de perspectivas (Piaget, 1994) .
2. Asambleas de estudiantes: encuentros periódicos en los que ellos tienen la oportunidad de ejercer la experiencia democrática por medio de debates entre iguales acerca de cuestiones sugeridas por ellos mismos.
3. Equipos de ayuda: fundamentado en el Sistema de Apoyo entre Iguales (Avilés, 2017, 2020), el trabajo de esos equipos es ofrecer apoyo entre pares para ayudarles y que aprendan a acogerse entre ellos como forma de prevención a la violencia.

Se presupone que, para favorecer que la moral sea valorada por un individuo, tienen especial significado las situaciones de conflicto si son vistas como una oportunidad de aprendizaje, es decir, si de ellas se puede promover la empatía y la capacidad de elegir conductas prosociales y cooperativas. Transgresiones de normas, conflictos interpersonales e incluso acosos forman parte de la convivencia escolar y necesitan un abordaje pedagógico para que, además de eliminados, sean motivo de reflexión y favorezcan el desarrollo de la moral.

Para ese propósito de mirar hacia los conflictos como punto de partida para la enseñanza, se presupone la creación de un ambiente cooperativo, en el cual el estudiante se siente respetado en su valor individual independientemente

de sus acciones. Esa visión está basada en el entendimiento de que la desconexión afectiva entre alumno y escuela y la desvinculación moral son reforzadas por un ambiente autoritario y punitivo, que resulta en sentimientos de injusticia y falta de pertenencia, desfavorables a la apertura hacia al cambio de punto de vista. El manejo de los conflictos de modo cooperativo no presupone la falta de consecuencias para comportamientos antisociales, sino una búsqueda de formas de reparación basadas en un proceso reflexivo del estudiante.

En consideración a ese objetivo, tenemos en atención la manera de tratar individualmente a los estudiantes involucrados en la circunstancia. De Febrero a Junio de 2023, los problemas de convivencia más frecuentes en el Centro Educacional Pioneiro son conflictos entre pares (55%), bullying o cyberbullying (15%) y transgresión de normas (14%), casos de los que tomamos conocimiento por medio de otros profesores, los propios alumnos e incluso familias.

Método

Delante de situaciones conflictivas, en general, nuestro procedimiento está basado en el diálogo. Al inicio, el profesor mediador empieza con la escucha activa individual de todas las personas involucradas en la situación, adoptando un lenguaje descriptivo frente a los hechos para crear una asociación entre estudiante y mediador para enfrentar la situación-problema y sus consecuencias. El hecho de no juzgar o acusar sirve al propósito de la creación de un vínculo de confianza que evidencia la intención de ayudar y no simplemente castigar a quien haya cometido un error. Por su turno, el alumno tiene un espacio seguro para hablar.

En esa conversación, el mediador interviene para provocar la reversibilidad de pensamiento, el reconocimiento acerca de la falta y de los efectos de las acciones en los otros. Cuando sea apropiado, también hay una búsqueda de formas de reparación justas propuestas por el responsable del daño, sea material o moral.

A veces, es necesario que la escuela reporte el episodio a la familia. En ese caso, si es posible, tratamos de darle tiempo al estudiante para que hable con su familia antes que nosotros para que tenga la oportunidad de admitir su

falta y relatar su propio punto de vista. Esa comunicación con los responsables por el alumno tampoco tiene como finalidad la acusación o la búsqueda de culpables, sino el establecimiento de una conexión para acoger al estudiante y ayudarlo a reflexionar sobre su conducta. En alguna medida, el mediador actúa en la construcción de un puente entre alumno, escuela y familia.

Resultados

Con nuestra actuación, buscamos garantizar la centralidad de los valores de justicia, respeto y pertenencia con el objetivo de fortalecer la dimensión afectiva del desarrollo moral y fomentar la autorresponsabilidad, el autorespeto y el respeto mutuo, además de la empatía y la participación activa en el propio aprendizaje de convivencia.

Desde que ha ganado fuerza frente al manejo de las situaciones conflictivas, el proyecto ha mostrado competencia para provocar una mayor implicación de los jóvenes en la construcción diaria de una convivencia más respetuosa y democrática. Se han fortalecido movimientos de ayuda mutua y de reconocimiento de violencias y transgresiones y de sus consecuencias.

Sin embargo, ha crecido el número de ocurrencias, lo que interpretamos como efecto del rompimiento de la lógica del punitivismo que, a primera vista, puede generar la sensación de impunidad. Por otro lado, hemos visto más situaciones en las que se reconocen errores y se proponen resoluciones prosociales autónomamente.

Conclusiones

La experiencia del proyecto nos muestra que el desarrollo de la personalidad ética es muy valioso en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo se establece como un proceso lento, de avances y retrocesos. Asimismo, el hecho de dar voz a los alumnos democráticamente sin buscar simplemente la represión puede hacernos creer que los conflictos se intensificaron incontrolablemente. En ese sentido, el reto más grande que este proyecto plantea es el cambio en la visión históricamente consolidada de que la escuela es un espacio de autoritarismo y que el control es la única manera de evitar los conflictos.

No obstante, aunque sea más costoso el camino de la democracia frente a la tiranía, lo creemos más fértil para la construcción de una cultura de paz en las escuelas. Además, creemos que el proyecto tiene impactos positivos en la formación de individuos más respetuosos y empáticos.

Referencias bibliográficas

Avilés, J., y Alonso, N. (2014). Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1(7).

Avilés Martínez, J. M. (2020). Prefácio. (2020). In Togneta, L. P. T. (org.). *Passo a passo para a implementação de um sistema de apoio entre iguais: as equipes de ajuda*. (pp. 15-26). Adonis.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido* (50a ed.). Paz e Terra.

MORENO, M. & SASTRE, G. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona, Esp., Editorial Gedisa.

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. Summus.

Tognetta, L. R. P. (2013). Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar suas microviolências. In Tognetta, L. R. P., Leme, M. I. S. & Vicentin, V. F. *Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia*. (v. 3, pp. 47-82). Mercado de Letras.

Palabras clave

Educación

Convivencia escolar

Mediación

Desarrollo moral

La contribució de les mudes lingüístiques a la recerca sociolingüística sobre el plurilingüisme en l'entorn educatiu

Elga Cremades, Isabel Crespí, Catalina Amengual-Ripoll, Xisca Castell y Maria del Mar Vanrell

Resumen

El terme "muda lingüística" s'ha proposat recentment per fer referència a les conjuntures biogràfiques específiques en què els individus protagonitzen canvis significatius en els seus repertoris lingüístics (Pujolar, 2019). Segons això, es consideren "mudadors" els individus que han adoptat l'ús social d'una llengua que fins aleshores no parlaven, que han canviat la llengua que parlaven amb coneguts o en àmbits concrets o que han canviat les normes a partir de les quals decidien quina llengua parlaven en determinats contextos (Pujolar et al., 2010). Alguns dels moments clau per a aquests canvis són l'entrada a un centre educatiu o el canvi d'un centre a un altre. Així mateix, els centres educatius són un dels espais de socialització per excel·lència d'infants i adolescents (Flors, 2017) i, per tant, ajuden a configurar les normes d'ús lingüístic, enteses com els patrons (normalment implícits) que condicionen les llengües i les varietats lingüístiques utilitzades en diversos contextos socials (Calaforra, 1996).

L'objectiu d'aquest treball és abordar el plurilingüisme entre els estudiants de les Illes Balears partint de l'anàlisi dels usos lingüístics als centres educatius i de les normes d'ús en les interaccions comunicatives amb desconeguts dels joves de 15 a 29 anys residents a les Illes Balears. Per a l'anàlisi, es varen emprar tant dades quantitatives com qualitatives. Les dades quantitatives provenen de l'Enquesta sociolingüística 2004. Coneixements lingüístics, usos i representacions de la població de les Illes Balears (ES2004) i l'Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi (EULIB2014). Les dades qualitatives

es varen obtenir a partir d'entrevistes individuals semiestructurades i grups de discussió també semiestructurats. S'ha seguit una aproximació dinàmica, que va més enllà d'oferir una imatge estàtica que reflecteixi l'ús del català i del castellà dels individus en un moment i un àmbit molt concret, i que pretén captar els canvis biogràfics en els usos lingüístics amb l'assumpció que les "etiquetes" sociolingüístiques (catalanoparlant habitual, castellanoparlant habitual, etc.) que assignam als individus sovint són més relatives i provisionals que el que potser havíem cregut fins ara.

Els resultats mostren que en general els alumnes que més muden de llengua són els catalanoparlants inicials i aquesta és una tendència que va en augment. Ara bé, viure en un territori de més densitat del català, com ara la Part Forana de Mallorca i Menorca, afavoreix el manteniment del català com a llengua habitual i la muda dels no catalanoparlants inicials cap al català. L'arribada a la secundària i, més intensament, a la universitat pot implicar més oportunitats per a la muda al català, sobretot en un context de més presència social d'aquesta llengua. Ara bé, no tots els alumnes poden gaudir sempre d'aquestes oportunitats, sobretot quan tenen una determinada imatge o parlen amb un accent que l'interlocutor identifica, basant-se en estereotips, com a propi d'una persona que no té el català com a llengua inicial o habitual. En aquest sentit, són diverses les veus que argumenten que la dificultat d'adoptar el català prové sobretot del fet que els catalanoparlants inicials, tant docents com companys, els parlin sempre en castellà: «Però sí, aquesta cosa que elles deien que tenien això, com un xip que a mi era en castellà. Però després entre elles parlaven en català. [...] Me feia sentir com que m'estaven dient que com és un poc com [a] tonta, me deien, com que no era prou bona per dir o parlar en català.»

En les interaccions entre els alumnes i els desconeguts, trobam una tendència general a la convergència lingüística a la llengua de l'interlocutor, tant si és al català com al castellà. Ara bé, el percentatge de persones que mantenen el castellà quan un desconegut se'ls adreça en català és molt superior al dels individus que mantenen el català quan els parlen en castellà. Tal com hem dit abans, en les interaccions comunicatives l'àmbit territorial també hi té un efecte important: entre els catalanoparlants inicials, els joves residents a zones

de més densitat del català tendeixen a mantenir més el català quan s'adrecen a algú que els respon en castellà que no pas els residents en zones de menys densitat. Curiosament, entre els no catalanoparlants inicials, trobam la tendència inversa. Així, quan s'adrecen a algú en castellà i aquesta persona els respon en català, la convergència a la llengua de l'interlocutor no és estranya, però hi ha més tendència a cercar estratègies per evitar converses bilingües i fer que l'interlocutor convergeixi al castellà. En aquest sentit, i a diferència d'altres territoris catalanoparlants com Catalunya, a les Illes Balears no es detecta el perfil de catalanoparlant agut, és a dir, el qui manté el català (gairebé) sempre o bé cerca estratègies per evitar les converses en castellà. En canvi, sí que trobam el perfil de castellanoparlant agut: «En tu caso, o sea, tú [referint-se a l'entrevistadora] mantienes el catalán, pero la mayoría no. Entonces, te hacen estar en el entorno del castellano, que estás ahí a gusto y como no lo necesitas, y menos en Palma, pues.»

L'estudi permet observar que un mateix parlant pot usar de manera habitual dues o més llengües depenent de la llengua inicial, el lloc de residència habitual, el centre educatiu, el context comunicatiu específic, l'interlocutor, la voluntat d'integració o fins i tot determinades percepcions pròpies. Per tant, seguint treballs anteriors, confirmam la utilitat de la "muda lingüística" com a categoria analítica en l'àmbit sociolingüístic, per quatre raons adduïdes a Pujolar (2019, p. 181-184). Primer, l'estudi de les mudes ens permet identificar els mecanismes a partir dels quals l'ús de determinades llengües pot ubicar els individus socialment i, per tant, reproduir les diferències relatives als grups socials d'un territori. Per tant, quan un parlant s'accepta o no com a parlant d'una determinada llengua, el que està en joc és el fet que la persona sigui reconeguda com a participant en una sèrie d'intercanvis socials en què circulen determinats béns simbòlics o econòmics (Bourdieu, 2001). Segon, les mudes també ens permeten veure de quina manera l'apropiació lingüística (Melià, 2021) es relaciona amb l'acumulació de capital simbòlic i cultural. Segons això, doncs, no és estrany que s'hagi observat per part de professors de secundària de centres de Catalunya que els "bons estudiants" no són només els qui treuen més bones notes, sinó també, en el cas dels qui tenen el castellà com a L1,

els qui solen tenir més predisposició a emprar el català en contextos formals i informals (Flors-Mas, 2017). Tercer, les mudes també constitueixen un mecanisme fonamental per entendre els significats socials associats a les llengües i a les varietats lingüístiques en un determinat context o territori (per exemple, quines llengües es consideren més instrumentals, quines es consideren més vàlides per a les comunicacions formals, etc.) i, per tant, per entendre també com les llengües donen accés a espais socials diversos. Finalment, el fet de mudar o no a una llengua moltes vegades va lligat al simple desig de poder participar en un determinat espai o formar part d'una determinada comunitat o grup social.

En conclusió, l'aproximació dinàmica i transversal de les mudes lingüístiques permet analitzar de quina manera els joves aprenen a gestionar la diversitat lingüística de les Illes Balears a partir dels canvis provocats, sobretot, en el seu entorn educatiu. Tot i així, notam que mentre independentment de la llengua inicial tothom experimenta l'experiència d'aprenentatge de "l'altra" llengua (Pujolar et al., 2010), l'adopció de l'ús social depèn de diversos factors. En aquest sentit, assegurar la presència del català a l'escola, als mitjans de comunicació i a l'Administració és cabdal perquè tothom tengui les mateixes oportunitats d'accés a la llengua catalana i al capital simbòlic i cultural que s'hi associa. Un dels reptes educatius prioritaris en la societat balear del segle XXI, doncs, és assegurar una competència plurilingüe i intercultural a tots els alumnes, independentment del seu origen, lloc de residència i condició social.

Referències bibliogràfiques

- Bourdieu, P. (2001). *Langage et Pouvoir Symbolique*. John Brookshire Thompson.
- Calaforra, G. (1996). La cosificació de les normes d'ús lingüístic. Aspectes sociològics d'un discurs distorsionat. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 21, 147-159.
- [ES2004] Villaverde, J. A. (Coord.) (2004). *Enquesta sociolingüística 2004*. Govern de les Illes Balears.
- [EULIB2014] Melià, J. i Vanrell, M. M. (Coord.) (2014). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi*. Govern de les Illes Balears;

Generalitat de Catalunya; Universitat de les Illes Balears.

Flors Mas, A. (2017). Usos lingüístics i identitats socials entre adolescents catalans i valencians [tesi doctoral]. Universitat de Barcelona.

Melià, J. (2021). Planificació lingüística i complexitat social. Dins X. Castell i M. M.

Vanrell (Coord.), La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies (pp. 45-66).

Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears i Universitat de les Illes Balears.

Pujolar, J., González, I., i Martínez, R. (2010). Les mudes lingüístiques dels joves catalans. Llengua i ús; revista tècnica de política lingüística, 48, 65-75.

Pujolar, J. (2019). Linguistic mudes: An exploration over the linguistic constitution of subjects. International Journal of the Sociology of Language 257, 165–189.

Palabras clave

llengua catalana

mudes lingüístiques

normes d'ús lingüístic

plurilingüisme

usos lingüístics

“La educación en la igualdad sin ningún tipo discriminación: ¿a nuestro alcance o utopía?”

Catalina Pons-Estel Tugores y Marcos González Sánchez

Resumen

Se enmarca en las líneas:

1. Educación transformadora a nivel social, justa y equitativa.
2. Interacción entre religión y culturas.

1. Introducción.

Durante el curso académico 2022/2023, siete profesores de cinco Universidades públicas españolas (UIB, UAH, UAM, UNED y UCM), de cuatro ramas jurídicas distintas (Derecho Civil, Derecho Eclesiástico del Estado, Filosofía del Derecho y Derecho Financiero y Tributario) hemos trabajado en un Proyecto de innovación docente que tiene como objetivo prioritario contribuir a la educación en la igualdad. Conscientes de que el artículo 14 de nuestra Constitución es clave para el funcionamiento sano de la sociedad, hemos intentado hacer ver a nuestras alumnas y alumnos que no es suficiente con tener un reconocimiento formal de la igualdad, sino que es preciso que todas las personas contribuyamos en cada instante de nuestra vida a que esa igualdad sea real.

Por eso, a través de un aprendizaje activo, dinámico y de feedback continuo con el alumnado, hemos preparado tanto las prácticas de las distintas asignaturas como la mayor parte del material didáctico enfocados en la educación en la igualdad.

2. Contexto en el que se ha desarrollado el Proyecto.

El Proyecto se ha desarrollado durante los dos semestres del curso académico 2022/2023, en las siguientes asignaturas: Derecho Eclesiástico del Estado

(asignatura optativa del segundo semestre de cuarto curso) con 40 alumnos matriculados, impartido por la Dra. Catalina Pons-Estel Tugores; en un grupo de Nociones básicas de Derecho (asignatura de formación básica del primer semestre del primer curso), con 84 alumnos matriculados, impartido por el Dr. Antoni Bennàssar Moyà; y, en un grupo de Fuentes del Derecho II (asignatura de formación básica del segundo semestre del primer curso), con 83 alumnos. En la Universidad Autónoma de Madrid se ha trabajado con 5 alumnos de Trabajo Fin de Grado tutorizados por el Dr. Marcos González Sánchez. A su vez, la totalidad del equipo docente integrante del Proyecto, ha participado en la preparación del material, en la coordinación y en la evaluación de los resultados obtenidos, de cara a preparar una memoria final y unas propuestas de mejora, con la vista puesta en una continuidad de esta línea de trabajo.

3. Objetivos.

Fundamentalmente, los objetivos que nos hemos propuesto son los siguientes:

1. Profundizar en el conocimiento de lo que implica la igualdad y en la toma de conciencia de las dificultades que existen para que sea real y efectiva.
2. Estudiar el marco normativo de garantía de la igualdad y los mecanismos jurídicos de defensa de la misma.
3. Concienciar al alumnado de la necesidad de defender los derechos de las mujeres y velar por ellos.
4. Conocer las principales confesiones religiosas implantadas legalmente en nuestro país y la problemática que –a nivel individual y colectivo- surge para que puedan desarrollar libremente su derecho fundamental de libertad religiosa.
5. Observar si sigue habiendo discriminación por razón de raza o nacimiento en nuestro país y determinar qué la motiva.
6. Preparar un material didáctico que tenga vigencia durante varios cursos académicos para contribuir al estudio de la problemática e instrumentos de promoción de la igualdad.
7. Presentar nuestro trabajo en algunos centros de primaria, para contribuir a la toma de conciencia desde edades tempranas de la necesidad

de garantizar la igualdad a toda la ciudadanía.

4. Metodología y desarrollo del Proyecto.

El desarrollo del Proyecto puede estructurarse en cinco fases:

1ª. La fase de estudio del material proporcionado por el profesorado (normativa, jurisprudencia, menciones en medios de comunicación, etc.), debidamente organizado en carpetas temáticas; explicaciones en clase; asistencia a talleres y seminarios; y elaboración de dos vídeos que están en abierto en youtube, a través del canal de la UIB.

2ª La fase de preparación de los temas por parte de las alumnas y los alumnos, elaborando fichas que se comparten a través de la página de la asignatura en Moodle. En esta fase han sido muy numerosas e importantes las tutorías con el profesorado.

3ª La fase de presentación en clase, por grupos de alumnas y alumnos, de los temas preparados en la fase anterior.

4ª La fase de adaptación de las presentaciones a estudiantes de primaria.

5ª. La fase de presentación a grupos de enseñanza primaria del trabajo en materia de igualdad que hemos llevado a cabo durante el curso académico 2023-2024.

5. Resultados.

Estamos muy satisfechos de los resultados obtenidos pues hemos cumplido con los objetivos inmediatos propuestos:

1. Hemos elaborado un material didáctico que no solo nos ha servido para este curso académico, sino que pensamos nos resultará útil en los próximos años. Y lo más importante es que las alumnas y los alumnos reconocen que han disfrutado elaborándolo.

2. Hemos trabajado mucho la igualdad, pues hemos adaptado las prácticas y los ejemplos aportados en clase reconduciéndolo a esta temática.

3. Hemos puesto a disposición de toda la ciudadanía, en abierto, un material audiovisual muy bien elaborado.

4. Hemos adaptado el material para hacer presentaciones a alumnado de enseñanza primaria y las hemos llevado a cabo. Concretamente, durante el mes de junio de 2023 hemos realizado 11 presentaciones diferentes a niños

de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años.

5. Hemos profundizado en el conocimiento del marco jurídico y los instrumentos jurídicos para garantizar la igualdad y hemos reflexionado sobre la forma y oportunidad de contribuir cada persona, a título individual y a través de grupos de confianza, en el afianzamiento de acciones que promueven la igualdad.

6. Hemos hecho un estudio muy detallado de situaciones de desigualdad e injusticia social por razón de nacimiento y de creencias religiosas. En este sentido, el estudiantado escogió centrarse en la problemática de las comunidades judía y musulmana. El estudio no solo se ha limitado al contexto nacional, sino que hemos realizado análisis comparativos con otros países europeos y, especialmente, hemos trabajado la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Como consecuencia de este estudio, las alumnas y los alumnos han realizado un cómic, dos vídeos y dos cuentos para exponer a los alumnos de primaria estas situaciones de desigualdad.

En relación a los resultados mediatos, éstos son imposibles de evaluar. Desconocemos el impacto que nuestras enseñanzas y reflexiones podrán tener en el futuro de nuestro alumnado y de las personas que les rodearán. De igual modo, tampoco sabemos seguro si nuestras presentaciones en centros de primaria han sembrado una semilla, aunque sea pequeña, para la sociedad futura.

Conclusiones.

El equipo integrante del proyecto de innovación que os presentamos se ha sentido plenamente identificado con el título de esta convocatoria de IRED'23 "Tejer redes frente a los desafíos de la educación", ya que precisamente lo que nosotros hemos intentado hacer, ha sido "tejer redes". Y lo hemos hecho conectando a alumnos de diferentes cursos de grado y de distintas Universidades; conectando a profesores de cinco Universidades españolas que, además, pertenecen a distintas ramas de conocimiento (tanto de Derecho Público como de Derecho Privado); y, finalmente, hemos tejido redes entre alumnado de diferentes etapas formativas (Grado y Primaria).

No sabemos qué nos deparará el día de mañana ni cómo se dejará sentir el trabajo que el profesorado y el alumnado hemos hecho con tanto ilusión en este proyecto de igualdad real y efectiva y de no discriminación; pero, hoy por hoy estamos muy orgullosos y satisfechos.

Hemos logrado involucrar a casi doscientos alumnos y alumnas de Grado; a catorce docentes de Primaria y a casi trescientos niños y niñas de segundo a sexto curso de Primaria.

Y lo que más nos ha impresionado es que casi el 90% de los alumnos de Grado que han participado en este proyecto ha manifestado su satisfacción por haber formado parte de él y su predisposición a volver a hacerlo si surge la posibilidad.

Por su parte, las y los estudiantes de Primaria, han sido muy positivos en la valoración de las presentaciones y exposiciones de nuestro trabajo. Les pasamos una encuesta anónima en la que les preguntábamos si les había gustado o no la actividad que habíamos desarrollado con ellos y que justificaran su respuesta. Solo hubo una persona que dijo que no le había interesado lo que les explicábamos porque lo único que le motiva es lo relacionado con el deporte. El resto de respuestas resultaron totalmente halagadoras. Por eso, las alumnas y los alumnos de Grado estuvieron muy contentos y se sintieron plenamente realizados por los comentarios que recibieron. Están motivados a seguir en esta línea de compromiso en la lucha por la igualdad.

Para finalizar, queremos subrayar que las profesoras y profesores de Primaria que creyeron en nuestro trabajo y nos confiaron a sus alumnos para las presentaciones que preparamos, además de felicitarnos unánimemente, nos pidieron que siguiéramos en esta línea de trabajo; que siguiéramos apostando por la conexión con Primaria y que contáramos con ellos para futuras colaboraciones.

Palabras clave

educación en la igualdad

no discriminación

promoción de la igualdad

Malalties rares en el context educatiu

Caterina Irene Tortella

Resumen

Les Malalties Rares (MR) son malalties caracteritzades per la seva baixa prevalença, ja que afecten a 1 per cada 2.000 ciutadans o 5 per cada 10.000, i per l'alta taxa de mortalitat o invalidesa crònica en les persones que les pateixen (FEDER, 2016; Posada et al. 2008; Carrión et al., 2015). La present comunicació és una recerca basada en una història de vida, i fent referència a l'àmbit educatiu te com objectiu exposar les identificades barreres i els obstacles amb les que es troben les persones amb MR en la inserció al context educatiu ordinari; i els recursos i suports educatius de l'escola ordinària per poder atendre a les necessitats i incloure a les persones amb MR en el context educatiu ordinari.

La metodologia emprada és qualitativa. S'han realitzat un total de 5 entrevistes i 1 qüestionari, a fi de conèixer en primera persona com va viure la inserció educativa la protagonista de la història de vida a l'escola ordinària.

Els resultats obtinguts ens mostren que els impediments amb els que es troben les persones amb MR alhora d'accedir a l'escola te a veure amb la detecció de l'afectació, doncs entra en conflicte la desconeixença de la malaltia, i en moltes ocasions dels seus efectes; d'altres vegades no s'arriba a obtenir un diagnòstic o s'obté després d'una tardança considerable (Castro i García-Ruiz, 2013; Fernández i Grau, 2014; Miranda, 2017; Verger et al., 2017; Coca i Valero, 2019; Kohlschütter i van den Bussche, 2019; Paz-Lourido et al., 2020; Verger et al., 2020a; i Bayo i Moliner, 2021).

Un altre fet important a destacar es troba relacionat amb els efectes derivats de patir una malaltia crònica, el que com exposen Castro i García-Ruiz (2013), Fernández i Grau (2014), provoca absències escolars o impossibilitats alhora

de realitzar algunes propostes; el que genera distanciament entre l'alumne i el centre educatiu. S'afegeix la problemàtica en moltes ocasions de la manca de personal especialitzat al centre ordinari (Ozerinjauregui i Darretxe, 2014; Gaintza i Ozerinjauregui, 2017; Lozano et al., 2017; Ledesma i Pellejero, 2017; Moliner i Sales, 2017; Miranda, 2017), i els obstacles d'accessibilitat, o les dificultats en la transició a cursos superiors (Aróstegui i Gaintza, 2014; i Miranda, 2017), considerant-se la major de les problemàtiques, i provocant haver de ser traslladats i atesos en els centres específics, els quals ja compten amb els especialistes i les adaptacions en accessibilitat.

Els recursos i suports educatius per a la inclusió a l'escola es troben dirigits a crear un projecte educatiu global que proporcioni a tots els estudiants l'oportunitat d'aprendre, una planificació flexible i coordinada a nivell curricular i organitzatiu, l'obtenció i l'ús de recursos materials adaptats en les necessitats educatives, i la intervenció dels professionals pertinents en el suport i atenció dels alumnes, tant com l'assessorament i polítiques adequades per part de les autoritats i administracions de l'àmbit educatiu (Ainscow, 2001, Echeita, 2006, Marchesi i Martín, 1998, o Giné et al., 2009), a més de la imprescindible predisposició i intervenció del centre i l'equip docent i directiu, tant com el treball conjunt interdisciplinari dels agents que envolten l'infant (Castro i García-Ruiz, 2013; McMullan, 2020).

Sent notòria la segregació social que es produeix al haver d'escolaritzar a una persona a un centre ordinari o específic depenent de les seves capacitats, es fa convenient apostar per l'equilibri i la inclusió, de manera que s'unifiquin els recursos i els professionals especialitzats d'ambdós sistemes d'escolarització, ordinari i específic, en un mateix centre, podent així atendre a les necessitats de l'alumnat sense distincions.

Referències bibliogràfiques

- FEDER- Federación Española de enfermedades raras. (2016). Federación Española de enfermedades raras. Enfermedades Raras.
- Posada, M., Martín- Arribas, C., Ramírez, A., Villaverde, A., y Abaitua, I. (2008). Enfermedades raras. Concepto , epidemiología y situación actual en España. An. Sist. Sanit. Navar, 31(Supl. 2), 9–20.

-
- Carrión Tudela, J., García Herrera, L. E., Bañón Hernández, A. M., y Pastor Seller, E. (2015). FEDER, la fuerza del movimiento asociativo.
- Fernández, M., y Grau, C. (2014). Dra. Claudia Grau Rubio. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 97–124.
- Castro Zubizarreta, A., y García-Ruiz, R. (2013). La escolarización de niños con enfermedades raras. Visión de las familias y del profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(1), 119–134.
- Miranda Velasco, M. (2017). Análisis del proceso de inclusión educativa a partir de la voz de los niños y jóvenes con EPF y de sus familias en Extremadura. Hacia un modelo integral de escuela inclusiva y saludable. En Monzón González, J., Aróstegui Barandica, I. I Ozerinjauregi Beldarrain, N. *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. 197-224. Octaedro.
- Verger, S., De la Iglesia, B., Paz-Lourido, B. I, y Negre, N. (2017). Informe de situación sobre la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en las Islas Baleares. En Monzón González, J., Aróstegui Barandica, I. I Ozerinjauregi Beldarrain, N. *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. 119-148. Octaedro.
- Coca, J.R. y Valero Matas J.A. (2019). Análisis cualitativo de la realidad social de personas y familias afectadas por enfermedades raras en España. En Coca, J.R. *Enfermedades raras. Contribuciones a la investigación social y biomédica*. 23-82 CEASGA
- Kohlschütter, A., y Van Den Bussche, H. (2019). Early diagnosis of a rare disease in children through better communication between parents, physicians and academic centers. *Zeitschrift Fur Evidenz, Fortbildung Und Qualitat Im Gesundheitswesen*, 141–142, 18–23.
- Paz-Lourido, B., Negre, F., De La Iglesia, B., y Verger, S. (2020). Influence of schooling on the health-related quality of life of children with rare diseases. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1).
- Verger, S., Negre, F., Rosselló, M. R., y Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: Challenges

- and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 119.
- Bayo Guardiola, R., y Moliner García, O. (2021). Alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF) en las aulas ordinarias: ¿cómo se garantiza su presencia, participación y aprendizaje?. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 571-586.
- Ozerinjauregi, N., y Darretxe Urrutxi, L. (2014). Aportaciones desde la experiencia de las personas con enfermedades minoritarias (EM) para la mejora del sistema educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 33-49.
- Gaintza Jauregi, Z., y Ozerinjauregi Beldarrain, N. (2017). Líneas de actuación en la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en la comunidad autónoma del País Vasco. En Monzón González, J., Aróstegui Barandica, I. I Ozerinjauregi Beldarrain, N. Alumnado con enfermedades poco frecunetes y escuela inclusiva. 149-180. Octaedro.
- Aróstegui Barandica, I., y Gaintza Jauregi, Z. (2014). La voz de un grupo de familiares de personas con enfermedades minoritarias de Bizkaia: análisis de su experiencia en el proceso de escolarización, de la evolución y necesidad de mejora. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 50-67.
- Lozano Martínez, J., Castillo Reche, I. S., y Cerezo Máiquez, M. C. (2017). La voz de las familias en la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en la comunidad de Murcia. En Monzón González, J., Aróstegui Barandica, I. I Ozerinjauregi Beldarrain, N. Alumnado con enfermedades poco frecunetes y escuela inclusiva. 31-46. Octaedro.
- Ledesma Martín, N., y Pellejero Goñi, L. (2017). Voces de madres y de menores con enfermedades poco frecuentes en la comunidad foral de Navarra. En Monzón González, J., Aróstegui Barandica, I. I Ozerinjauregi Beldarrain, N. Alumnado con enfermedades poco frecunetes y escuela inclusiva. 149-180. Octaedro.
- Moliner, O., y Sales, A. (2017). Informe de situación sobre la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en la Comunidad Valenciana. En Monzón González, J., Aróstegui Barandica, I. I Ozerinjauregi Beldarrain, N. Alumnado con enfermedades poco

- frecunetes y escuela inclusiva. 181-196. Octaedro.
- McMullan, J., Crowe, A. L., Bailie, C., Moore, K., McMullan, L. S., Shamandi, N., McAnenev, H., y McKnight, A. J. (2020). Improvements needed to support people living and working with a rare disease in Northern Ireland: current rare disease support perceived as inadequate. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 15(1), 315.
- Verger, S., Negre, F., Fernández-Hawrylak, M., y Paz-Lourido, B. (2021). The Impact of the Coordination between Healthcare and Educational Personnel on the Health and Inclusion of Children and Adolescents with Rare Diseases. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 6538.
- Ainscow, M. (2001). El proper pas per a l'Educació Especial: Cal donar suport a la creació de pràctiques inclusives?. *Suports* 5(1), 15- 17.
- Echeita, G. (2006). Les polítiques educatives envers a les necessitats educatives especials. Entre la complaença i la necessitat d'un canvi radical de perspectiva. *Suports*, 10(1).
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Aianza
- Giné, C., Duran, D., Font, J. I., y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Universitat de Barcelona: Cuadernos de educación.

Palabras clave

Education

Inclusion

Rare disease

Liderando una educación transformadora a través de las redes de colaboración en la comunidad

Cecilia Azorín

Resumen

En los últimos años, el trabajo en red ha adquirido un importante arraigo en el ámbito de la intervención educativa, generando un notable incremento en el volumen de redes de profesionales que operan en el entorno comunitario desde diferentes escenarios socioeducativos (Azorín, 2022; Barrero et al., 2023). En este proceso, los diferentes agentes que intervienen en una misma área geográfica tienen la oportunidad de trabajar juntos y de redefinir, a su vez, las conexiones entre la escuela y los espacios que contribuyen a la participación y a la transformación social (Collet, 2020; Sales et al., 2019).

El trabajo en red tiene un marcado carácter transformador y motivador para los grupos comunitarios, pues permite realizar intervenciones centradas en el análisis de los problemas desde una perspectiva socialmente crítica, a través de equipos interdisciplinarios que asumen que pueden hacer una mayor contribución juntos que por separado.

La base teórica de este trabajo se apoya en el capital social vinculado a la creación de redes sociales al que se refieren los profesores Hargreaves y Fullan (2012). Asimismo, se centra en el aprendizaje que se produce entre los agentes socioeducativos, que crean lazos de confianza, apoyo mutuo y desarrollo profesional compartido (Azorín y Fullan, 2022).

Este trabajo introduce al lector en el estudio de redes de personas de diferentes ámbitos profesionales que trabajan juntas para ofrecer respuestas educativas, sanitarias y sociales adaptadas a las necesidades de la población infantojuvenil de diferentes zonas geográficas de la Región de Murcia. El objetivo es explorar las buenas prácticas que dentro del ámbito socioeducativo se están desarrollando en la Región de Murcia, concretamente en materia de

trabajo en red, aportando un análisis pormenorizado de varios proyectos de intervención comunitaria desarrollados por profesionales de los municipios de Alcantarilla, Cartagena y Lorquí.

Las redes que dan vida a estos proyectos están formadas por personas pertenecientes a diferentes organizaciones, todas ellas dispuestas a trabajar conjuntamente en iniciativas basadas en los problemas comunes a los que se enfrentan (por ejemplo, exclusión social, discriminación de grupos especialmente vulnerables (mujeres de etnia gitana, inmigrantes, refugiados), así como episodios de fracaso y de abandono escolar, entre otros).

Estas propuestas comparten el uso de una metodología de trabajo en red y buscan construir grupos interdisciplinarios en los que cada profesional aporte sus conocimientos, recursos y experiencias. De esta manera, se derriban barreras burocráticas, creando soluciones menos sesgadas, más ágiles y mejor coordinadas para los retos de los contextos en los que se movilizan dichas redes. Por su parte, Serrano y De la Herrán (2018) abogan por el seguimiento de los siguientes pasos para la construcción de redes socioeducativas vinculadas a un espacio geográfico concreto: (1) sensibilización, (2) puesta en marcha, (3) diagnóstico comunitario, (4) formación, (5) plan de acción, (6) formación continua y evaluación, y (7) distanciamiento de la administración social (emancipación de la red en el espacio determinado).

Comenzando por los objetivos que tienen los proyectos objeto de estudio, el Proyecto en Red 1 (Lorquí) parte de la creación de una red como alternativa para abordar los problemas asociados a la desprotección de la infancia en el municipio. Esta red adopta un enfoque interdisciplinar de los casos con la colaboración de profesionales de diferentes campos que configuran un grupo de trabajo común. La red tiene como meta principal mejorar la coordinación de las intervenciones que se llevan a cabo por parte de los servicios sociales locales, los centros de salud y las escuelas con menores en diversas circunstancias.

El Proyecto en Red 2 (Alcantarilla) tiene como propósito crear una red comunitaria en el barrio de San José Obrero como espacio de trabajo para desarrollar acciones relacionadas con las siguientes áreas temáticas:

empleabilidad, factores socioeducativos, vivienda, aspectos sociosanitarios y servicios sociales.

El Proyecto en Red 3 (Cartagena) nace para prevenir la vulnerabilidad y la exclusión de determinados colectivos (personas con diversidad funcional, población gitana, inmigrantes y personas sin hogar) en los barrios de Los Mateos y Lo Campano. Las intervenciones se centran en situaciones de desigualdad y de riesgo de pobreza a través de un proceso de trabajo en red sobre cinco dimensiones: vivienda y espacio público, empleo, emprendimiento, gestión de la diversidad y servicios sociales e igualdad de oportunidades.

En relación con las estrategias utilizadas en estos proyectos y sus principales logros, el Proyecto 1 apuesta por la técnica de "construcción de casos" a partir de las aportaciones de los distintos profesionales representados en la mesa de trabajo en red. Cada caso sigue un plan de acción de acuerdo con los siguientes criterios: objetivos, funciones de cada profesional/ámbito, mecanismo de evaluación, frecuencia de las reuniones de coordinación, persona de contacto para el caso (responsable del seguimiento, la documentación y la comunicación), así como seguimiento del equipo del caso con intervención directa y presentación/análisis de las reuniones plenarias. Entre los principales logros destacables se encuentra la creación de un grupo de trabajo interdisciplinar que trata de otorgar una respuesta innovadora, global y coherente a los problemas (visión poliédrica de los casos); el énfasis en la dimensión humana de los casos, lo que lleva a visibilizar a las personas que hay detrás de cada historia; el hito de reunir a profesionales de diferentes campos al mismo tiempo y en el mismo espacio; la posibilidad de aunar esfuerzos, conocimientos y compromisos por parte de los miembros de la red (mejorando el apoyo y asesoramiento entre profesionales para aprender juntos); y el hecho de emprender un proceso horizontal, que favorece una comunicación más fluida, flexible, ágil y eficaz.

En el Proyecto 2 se trabaja a través de la investigación-acción participativa, sostenida por la acción colectiva y el trabajo en red. Entre sus principales logros destaca la metodología en red basada en la proximidad a los diferentes servicios, organizaciones, instituciones y sistemas de protección social; la creación de comisiones por áreas de trabajo para articular mejor las acciones

de la red en función de las necesidades locales; el diseño de acciones con el apoyo y la colaboración de los residentes y la participación de la comunidad para construir redes y diagnosticar los problemas desde la perspectiva de las personas que viven en la zona, adaptándose a las necesidades locales reales; el apoyo centrado en la escucha y la colaboración de los profesionales que forman parte del proceso, sin asumir posiciones de expertos; junto con la construcción de vínculos y relaciones sobre la base de la participación social. En el Proyecto 3 se aboga por el uso de la metodología de trabajo en red entre ciudadanos, asociaciones, organizaciones de acción social, administraciones públicas y universidades. Con respecto a los logros que proporciona desde el punto de vista del trabajo en red destacan los siguientes aspectos: un modelo de gobernanza que garantiza la participación activa de los residentes y refuerza el papel de los coordinadores de distrito, implicando a la comunidad local en el diseño, la implementación y la evaluación de las acciones (creando así las condiciones adecuadas para que todos los grupos estén representados y cuenten con mecanismos que de participación); decisiones guiadas por la estructura horizontal de los actores involucrados; y participación activa de las instituciones para abordar las situaciones de vulnerabilidad desde un punto de vista holístico.

En definitiva, el trabajo en red se concibe en estos espacios como un proceso sistemático de colaboración entre los recursos de una zona determinada, que aumenta el número de actores y las oportunidades de interacción entre ellos. Uno de los recursos más importantes con los que cuentan los tres municipios que acogen estas iniciativas es su rica red de personas, comprometidas con una forma diferente de interacción que abre la puerta al cambio y a la innovación, lo que evidentemente favorece el desarrollo de una educación transformadora a nivel social.

Referencias bibliográficas

Azorín, C. (2022). Collaborative networking in education: Learning across international contexts. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(3), 63-79.

- Azorín, C., y M. Fullan. 2022. Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change* 23: 131-143.
- Barrero, B., J. Mula, y J. Domingo. 2023. Educational constellations: a systematic review of macro-networks in education. *International Journal of Educational Management* 37 (1): 259-277.
- Collet, J. 2020. Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España): Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación (Serie Indagaciones)* 2 (30): 351–364.
- Hargreaves, A., y M. Fullan. 2012. *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Sales, A., J.A. Traver, y O. Moliner. 2019. Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y curriculum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes* 21 (2): 177-188.
- Serrano, B., y A. De la Herrán. 2018. Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21 (1): 1-16.

Palabras clave

Trabajo en red
colaboración interdisciplinar
intervención comunitaria

Percepcions sobre les habilitats dels i les adolescents en centres residencials i la seva satisfacció vital: coincideixen adolescents i els seus educadors i educadores?

Coral Gallardo-Masa y Rosa Sitjes-Figueras

Resumen

Introducció

L'acolliment residencial d'infants i adolescents sota la protecció de l'Administració implica una àmplia xarxa de recursos residencials per a població vulnerable que no poden rebre una adequada atenció dins el context familiar o en altres opcions d'acolliments, ja sigui en família extensa o aliena (Llosada-Gistau et al., 2015; López & Del Valle, 2015). D'aquesta forma es dona resposta a situacions educatives i assistencials alternatives a la seva família d'origen. Les tres entitats dels països participants en el projecte presenten un ampli nombre d'infants en acolliment residencial. Aquest projecte se centra en analitzar les percepcions que aquests/es adolescents tenen sobre les seves habilitats i la satisfacció vital que mostren en comparació amb les que els hi atribueixen els/les professionals que treballen als centres residencials amb ells i elles. Conèixer aquestes percepcions i comparar-les amb les dels propis infants acollits és fonamental per identificar quines millores en la seva qualitat de vida es poden dur a terme, sobretot tenint en compte que no viuen en un entorn familiar, sinó en un entorn sovint condicionat per una mirada estigmatitzadora.

Objectius

La present comunicació se centra en analitzar les percepcions d'infants i joves d'entre 10 i 17 anys atesos en acolliment residencial en tres entitats socials a Alemanya, Polònia i Espanya.

Concretament els objectius són:

1. Conèixer les percepcions dels i les adolescents sobre les seves habilitats cognitives, emocionals i socials, així com les atribucions que els hi fan els seus educadors/es respecte a aquestes habilitats.
2. Analitzar la satisfacció vital dels i les adolescents per àmbits i amb el global de la vida en relació amb les seves habilitats
3. Analitzar les relacions socials dins els centres residencials segons les valoracions dels i les adolescents i dels seus educadors/es.
4. Analitzar la relació existent entre el benestar subjectiu dels i de les joves i la percepció de les pròpies habilitats cognitives, emocionals i socials.

Mètode

Participants

En total hi van participar 227 adolescents acollits en centres residencials i 213 educadors/es referents dels joves en els mateixos centres

Instruments

La tècnica d'investigació utilitzada ha estat l'enquesta i els instruments han estat uns qüestionaris amb preguntes principalment tancades i equivalents per a adolescents i educadors/es. Eren qüestionaris ad hoc, d'auto-administració en format electrònic.

Resultats

Pel que fa a la valoració que fan de les habilitats, en general, les opinions dels educadors són més baixes que les realitzades pels i per les joves. Per exemple, en 9 de les 10 habilitats cognitives avaluades, els i les professionals valoren que els infants tenen habilitats més baixes de manera estadísticament significativa. També en funció de l'edat, s'observen diferències estadísticament significatives en algunes valoracions d'habilitats emocionals; per exemple, els joves més grans (15-17 anys) valoren que tenen més paciència que els de menys de 15 anys. I també en algunes habilitats socials, com la capacitat d'escoltar altres persones, tot i que pensin diferent, sent els més grans els que es perceben amb més capacitat d'escolta. Algunes valoracions sobre les habilitats socials mostren diferències quant al gènere, ja que els nois es

perceben més competitius que les noies, i molt més que el gènere no binari. De les valoracions sobre les competències socials, destaca la baixa percepció que mostren els infants i joves sobre la capacitat de confiar en els altres.

Pel que fa a la satisfacció expressada, la satisfacció dels infants amb el global de la vida i per àmbits presenta alguna diferència en funció del gènere, i tipus de centre, i cap segons l'edat. Quant al gènere, s'observen diferències significatives en la satisfacció amb el propi cos, més alta per part dels nois en comparació a les noies i el gènere no binari. Pel que fa a la satisfacció amb la salut, nois i noies emeten puntuacions més elevades que el gènere no binari. S'observa que els infants residents en centres oberts se senten més segurs que els que resideixen en centres tancats de manera estadísticament significativa. D'altra banda, la satisfacció amb la llibertat que tenen és molt més baixa pels infants residents en centres tancats que en centres oberts. Respecte a les diferències entre les valoracions d'infants i les dels seus referents educatius, de la mateixa manera que passa amb les habilitats, els infants valoren la majoria d'ítems d'una manera més elevada que els seus referents educatius, amb diferències estadísticament significatives en 9 dels 15 aspectes valorats. En canvi, els aspectes en els quals els referents educatius assignen una valoració més alta a la dels infants són: la satisfacció dels infants amb els educadors/es del centre, amb la resta de companys/es que viuen al centre i amb la llibertat que tenen. A més, cal destacar que els dos aspectes de la vida amb els que els infants es mostren menys satisfets són amb la seva llibertat i la seva vida com a estudiant.

Respecte a les valoracions dels infants sobre les relacions socials dins dels centres residencials, els resultats no mostren diferències significatives segons gènere, edat o tipus de centre. Comparant les respostes entre infants i educadors/es no succeeix el mateix que amb les habilitats i la satisfacció. Els i les professionals han valorat de manera més elevada tant la relació dels infants amb els educadors/es dels centres com la relació que mantenen els infants entre ells. Amb tot, tant educadors/es com infants coincideixen a l'hora de valorar de manera més alta la relació entre educadors/es i infants, que la relació entre els propis infants.

Finalment, s'han realitzat correlacions entre les diferents habilitats analitzades i l'índex de satisfacció general amb la vida. Totes les correlacions són positives i la significació estadística de les respostes dels infants és $<.001$ en gairebé tots els casos. Així doncs, les anàlisis de correlacions indiquen que aquells infants que més expressen disposar de diferents habilitats també expressen una major satisfacció amb la seva vida. D'entre les habilitats amb els coeficients de correlació més elevats amb la satisfacció amb la vida, convé esmentar la facilitat per relacionar-se amb altres persones, el fet de confiar en altres persones i la predisposició a conèixer noves persones. S'observa que 4 de les habilitats més destacades són emocionals (d'un total de 6 analitzades), 5 són socials (d'un total d'11) i 1 és cognitiva (d'un total de 10).

Conclusions

L'acolliment residencial ofereix una proposta alternativa de criança per infants que no viuen amb la seva família i pels qui no s'ha trobat un nucli familiar alternatiu. Aquests infants solen mostrar satisfacció vital baixa i a qui els seus educadors/es els atribueixen habilitats cognitives, socials i emocionals també baixes, més que les que perceben els mateixos infants. Per altra banda, destaca en positiu el reconeixement dels infants vers els seus educadors/es, destacant una bona relació amb aquests/es i, per tant, un resultat que posa en valor la tasca necessària i complexa que fan aquests professionals. Així, pren especial rellevància el rol dels i les professionals que atenen aquests infants, tant pel fet de poder elevar les expectatives vers el col·lectiu amb el qual treballen, com per seguir promovent interrelacions socials de confiança que millorin l'experiència de viure en un entorn d'acolliment residencial. Per això, cal posar el focus d'atenció en garantir que l'atenció directa que s'ofereix a infants en acolliment residencial es fa sota aquests criteris i que cal treballar en la direcció de trencar amb les mirades estigmatitzadores dels i les professionals per tal de canviar la perspectiva per una més amable i positiva que recolzi, potenciï i acompanyi a l'infant en el seu procés. De manera paral·lela, també cal posar l'accent en el desenvolupament de les habilitats emocionals, ja que aquestes tenen especial rellevància i relació quant a la satisfacció vital d'aquests infants i adolescents. Potser com treballar les emocions en aquets entorn continua

constituint un dels reptes més complexos des de la intervenció professional. Finalment, cal seguir comptant amb la veu dels infants.

Referències bibliogràfiques

- Llosada-Gistau, J., Montserrat, C., & Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2014.11.007>
- López, M., & del Valle, J. F. (2015). The waiting children: Pathways (and future) of children in long-term residential care. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 457-473. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct130>

Palabras clave

habilitats

adolescents

satisfacció vital

acolliment residencial

Análisis de las condiciones profesionales de los profesores universitarios chilenos en la etapa de prejubilación

Daniel Sanchez Brkic

Resumen

El texto que aquí se presenta da cuenta de los restados de una investigación doctoral finalizada y que busca comprender las causas que han llevado a docentes universitarios chilenos a retrasar el inicio del proceso de jubilación de su carrera docente. Este resulta ser un problema de investigación necesario de abordar dadas las dificultades que genera a la universidad la renovación de sus plantas académicas, la obsolescencia del conocimiento y en especial las carreras académicas de sus académicos, la forma en cómo se distribuye y genera el conocimiento y en especial la manera en cómo se observan los procesos de formación de la identidad universitaria. Su diseño metodológico consideró una metodología mixta mediante un diseño de investigación de profundización lo que implicó dos fases de aproximación; la primera de orientación cuantitativa consistió en la adaptación y validación de un cuestionario compuesto de 62 ítems agrupados en siete sub-dimensiones, aplicado a 94 académicas y académicos universitarios, de 18 universidades privadas y públicas, en 7 regiones del país. Adicionalmente, se procedió a realizar análisis factorial exploratorio arrojando 5 factores que explican las causas que inciden en la decisión de retrasar el inicio del proceso de jubilación siendo los compromisos, las valoraciones, la influencia, las exigencias y leyes, las dimensiones que incidirán en dicha decisión. Dicha información ha servido como base para la segunda instancia de aproximación cualitativa.

En ella se procedió a construir y validar un guion de entrevista para entrevistar a 21 académicos, permitiendo conocer sus historias personales, percepciones sobre el la educación, el trabajo y la academia, así como los motivos por los que retrasan el inicio del proceso de jubilación. La información obtenida

mediante entrevistas semi estructuradas permitió clasificar los diversos elementos que determinan el proceso jubilatorio y las carreras docentes; para ello se trabajó mediante sistema de codificación abierta, estableciendo 22 categorías de análisis presentes en el momento de jubilar. Al ser una investigación que profundiza en temas relativos a la carrera docente se destacan como determinantes de la jubilación, los ciclos personales, tránsitos laborales, aspectos de la naturaleza de las instituciones educativas y antecedentes legales.

La presente investigación ha traído en los relatos de los entrevistados aspectos relativos a su historia en la universidad. Las causas que determinan el inicio de la jubilación resultan ser causas laborales, pedagógicas y/o económicas, ello resulta un hallazgo interesante puesto que las cuestiones de orden económico, si bien es cierto resultan importantes, no parecen determinantes para decidir poner término o no a su carrera académica. Los aspectos vocacionales del profesorado (compromiso, sentido, plan de vida) priman al momento de decidir si se jubilan o no, el profundo compromiso que denotan los académicos en su trabajo, su tarea y su vocación, resultan determinantes en su desarrollo.

Del mismo modo, comprender los procesos identitarios y laborales de profesores que van entrando en el ciclo de la jubilación implica detenerse en momentos específicos y centrales de su carrera, las llamadas epifanías, ciclos vitales y cuestionamientos vitales van demostrando cómo se va construyendo la forma de ser docente y las diversas cicatrices que permiten orientar dichas decisiones. Con el correr de los años, la mirada relativa a dichos momentos aparece como una evaluación más que un desafío, ya que toda historia es pasada y se recorrió de la forma en que se pudo y con las herramientas personales que cada uno poseía.

A partir de la investigación se han evidenciado dos tipos de profesores. Uno que podría denominarse "en estado de finalización" y que corresponde a un tipo de académico que, habiéndose pensionado y habiendo ahorrado dinero o invertido capital, se mantiene trabajando en las labores académicas. Es un tipo de profesor que, por la edad y ciclo docente en el que se encuentra, ha

atravesado los tiempos de intenso trabajo y preocupación por el prestigio y la carrera académica; sin embargo, hoy se enfrenta al posible abandono y baja consideración para con su trabajo. Estos académicos han relatado sensaciones de temor ante el empleo, ante la descontextualización de sus formas de trabajo, el desinterés en las transformaciones que la universidad propicia y poca capacidad de reinventarse y, consideran necesario ser reconocidos por su trabajo y trayectoria. Este tipo de profesor es uno al que las instituciones pueden considerar para continuar desarrollando sus labores, no obstante, el peso de los años, los temores respecto de su salud y aspectos familiares determinan la viabilidad de dicha iniciativa, ya que los profesores envejecen y enferman y ante ello nada se puede hacer.

Otro tipo de profesor que aparece es el que podría denominarse "en estado de sobrevivencia", ese académico que, no habiéndose pensionado aún y estando en los últimos años de su trayectoria profesional, se mantienen en su trabajo; ellos son académicos que no han ahorrado ni invertido en su futuro y por ese motivo se encuentran atemorizados y frágiles ante el escenario venidero, pues la edad legal de jubilar puede significar un término de la profesión y no siempre avanzan hacia este "estado de finalización".

Cuando se avecina dicha edad, los académicos (y trabajadores en particular) comienzan a sentir que sus días finales se acercan y la desvinculación en esa etapa profesional resulta compleja pues legalmente no se cuenta con los cumplimientos de aportaciones al sistema de pensión (debe cumplirse la cantidad de años exigida) y, de otra parte, la recontractación resulta infructuosa. Son académicos que ad- portas de la edad de pensionarse han dedicado sus vidas enteras a realizar un sólo tipo de tarea y por ello sus opciones de diversificación resultan inciertas, en ellos la frase que refleja dicha situación es: "no sé hacer otra cosa". Por esto las percepciones de los mismos se encuentran teñidas de temor ante el despido, temor ante los problemas de salud y esperanza de no ser removidos; más aún, y como se ha mencionado, las universidades se encuentran al menos en la discusión respecto de la renovación de sus plantas académicas. Son estos profesionales ya cansados y con larga trayectoria laboral los que se encuentran ahora sumidos en sus escritorios esperando no ser descubiertos allí. En serenidad se dedican a

cumplir otro día de trabajo, pues en algunos casos entienden que la universidad los considera “inservibles”, “pasados de moda”. Es dicho sentir de los profesores el que abrió las posibilidades de un diálogo fructífero respecto del reconocimiento de su labor, así como del inevitable olvido.

Si bien es cierto, los sistemas de pensiones en muchos países ocultan una amarga y compleja realidad ante la cual los académicos suelen no referirse, esta investigación ha permitido darles tiempos y espacios a ellos para que reflexionen sobre los hitos y eventos propios del trabajo, los que, si bien resultan ricos en su exploración, también ofrecen una mirada de distanciamiento respecto de su quehacer.

Sobre los tránsitos laborales y las historias de cada académico es poco lo que se ha escrito, la esquiva investigación al respecto y la falta de interés por abordar en particular este ciclo de desarrollo hacen compleja la tarea. Si bien es cierto se han podido diferenciar las diversas historias laborales según edad y género, cargos de gestión, áreas de trabajo y los diferentes tránsitos individuales, la vida del profesorado pareciese seguir una línea individual y delimitada por las propias vivencias.

Los resultados de la presente investigación abren la puerta para futuros estudios relacionados con la identidad de académicos universitarios, sistemas de gestión universitaria, procesos de transmisión de conocimientos y experiencias del profesorado, ciclos docentes, procesos formativos universitarios y desarrollos de carrera. A la base de dichas iniciativas resulta necesario ahondar en los ciclos de desarrollo profesional, (procesos personales profesionales) y las etapas de la carrera profesional (académicas y regulares y jerarquías), como también las condiciones universitarias para el trabajo de los mismos. La formación docente resulta importantísima para el desarrollo en las instituciones educativas, la presente investigación hace énfasis en los últimos años de sus trayectorias y espera abrir el debate sobre carreras docentes iterativas.

Palabras clave

University professors

working conditions

academic retirement

Mesograma educativo. Un instrumento para identificar y favorecer la creación de ecosistemas socioeducativos

Edgar Iglesias Vidal, Lara Morcillo Sanchez, Albert Quintana Oliver y Moisès Esteban Guitart

Resumen

Distintas investigaciones han sugerido la necesidad de ampliar el objeto de análisis e intervención del fenómeno educativo, tradicionalmente reducido ("encapsulado") a la escuela y contextos formales de enseñanza y aprendizaje, para incorporar otros recursos, instituciones, experiencias y oportunidades de aprendizaje que un determinado territorio dispone (Barron & Bell, 2015; Bronnkorst & Akkerman, 2016; Coll, 2013; Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart et al., 2022; Iglesias et al., 2020; Penuel et al., 2020). En este sentido, se han sugerido nociones como las de: "ecologías de aprendizaje" (Barron, 2004), "nueva ecología del aprendizaje" (Coll, 2013), "vidas de aprendizaje" (Jornet & Erstad, 2018), "ecosistemas locales de aprendizaje" (Hannon et al., 2009), "fondos de conocimiento e identidad" (Esteban-Guitart, 2023) o "ecosistemas educativos" (Civís y Díaz-Gibson, 2021), entre otros.

En todos los casos, subyace la necesidad de reconocer los distintos tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios que potencialmente ofrecen oportunidades de aprendizaje a lo largo, ancho y profundo de la vida (Banks et al., 2007). En este sentido, y como ejemplo ilustrativo, Civís y Díaz-Gibson (2021) definen la noción de ecosistema educativo como: "aquel formado por el conjunto de agentes socioeducativos de un territorio – formales, no formales e informales – que trabajan de modo interconectado compartiendo objetivos educativos" (p. 470). Es decir, aquella red socioeducativa que incorpora, mediante procesos de codiseño y cocreación, distintos actores sociales, educativos y comunitarios como la propia escuela,

las familias, el ayuntamiento o una determinada entidad del tercer sector. En realidad, las colaboraciones entre escuela, familia y comunidad como respuesta a los desafíos de la inclusión, democracia y participación socioeducativa han estado ampliamente postuladas (Civís y Longás, 2015; Coll et al., 2020; Vila y Esteban-Guitart, 2017). Sin embargo, se requiere de instrumentos que permitan, a la vez, identificar y facilitar la creación de ecosistemas educativos.

El objetivo de la presente comunicación consiste en presentar el "Mesograma Educativo", que ha sido concebido como un recurso para identificar las redes de colaboración e intercambio que tiene un determinado centro educativo, en relación a su entorno. Esta herramienta estratégica de análisis permite calificar dichas relaciones para conocer y comprender su propio ecosistema, así como optimizar su naturaleza y funcionamiento. Basada en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), el recurso consta de una representación del ecosistema educativo, así como unas cuestiones epistémicas que tienen el objetivo de reconsiderar las relaciones entre la institución educativa y el alumnado, con el entorno, así como su actuación en clave de equidad y cohesión social.

A partir de su aplicación en distintos contextos educativos, la comunicación ilustra y discute los beneficios y limitaciones de la herramienta, así como ofrece indicadores de validación que deben permitir su implementación en otros contextos educativos más allá de los considerados. Se discute, finalmente, los ejes o factores asociados a un ecosistema educativo rico y capaz de favorecer procesos de aprendizaje con sentido e impacto, tanto personal como comunitario. Para ello, se hace necesario la contextualización no solamente de los aprendizajes, sino también de las prácticas y contextos de vida y socialización. Desde la perspectiva de un claustro escolar, esta herramienta ofrece vías epistémicas para fortalecer y mejorar las relaciones interinstitucionales frente a retos comunes vinculados a la inclusión o la democratización de los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

Banks, J., Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E., Gutiérrez, K., Heath, S. B., Lee,

- C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G. y Zhou, M. (2007). Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep. The Learning in Informal and Formal Environments Centre.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Barron, B. y Bell, P. (2015). Learning Environments in and out of School. In L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 323-336). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Harvard University Press.
- Bronkhorst, L. H. y Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. *Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña*. *Educación*, 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/eduXX1.18.1.12318>
- Civís, M. y Díaz-Gibson, J. (2021). Validation of micro-strategies in the NetEdu tool: a tool to connect educational ecosystems. *Culture and Education*, 33(3), 455-485. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1951501>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. e Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal*. Editorial Graó.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (Ed.) (2023). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice. International perspectives and praxis from communities, classrooms, and curriculum*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. (2018). *Learning across settings and*

- time in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 1-16.
<https://doi.org/10.1344/der.2018.33.%25p>
- Esteban-Guitart, M., Rajala, A. y Cole, M. (2023). Expanding Cycles of Collaboration and Critical Inquiry in Utopian Methodology. The 360 Education Alliance Case. *Qualitative Research in Education*, 12(1), 25–51. <https://doi.org/10.17583/qre.10296>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs.2020.9.3.010>
- Jornet, A. y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Penuel, W., Riedy, R., Barber, M., Peurach, D., LeBouef, W. y Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627-674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017). Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI. Editorial Horsori.

Palabras clave

Ecosistema educativo

Democratización educativa

Aprendizaje conectado

Trabajo en red

Ideologies lingüístiques i plurilingüisme en l'ensenyament

Elga Cremades, Ivan Solivellas y Anna Tudela Isanta

Resumen

La hipòtesi del filtre afectiu demostra que els factors emocionals i motivacionals afecten el procés d'adquisició de les segones llengües (Krashen, 2009, p. 30). Així doncs, unes actituds poc favorables (és a dir, un filtre afectiu alt a causa de factors com l'ansietat, la por, la manca de motivació o la baixa autoestima) poden dificultar l'aprenentatge d'un idioma. Dins l'afecció, Krashen (2009) inclou tres categories: la motivació (que pot ser intrínseca o extrínseca), l'autoconfiança i l'ansietat. En aquest context, el docent té un paper actiu en la creació d'un entorn propici per a l'aprenentatge de llengües: pot crear un clima emocional positiu, oferir una exposició comprensible i adequada per a l'adquisició, estimular l'ús del llenguatge en un context autèntic, proporcionar retroalimentació constructiva, etc. Ara bé, hi ha aspectes relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge de llengües que afecten la motivació de l'alumne i que van més enllà de l'acció del docent, com ocorre amb les ideologies lingüístiques.

Hi ha diferents definicions possibles sobre el concepte de ideologia lingüística, però, en general, podem dir que es tracta de «sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use» (Silverstein, 1979, p. 193). Aquestes creences o esquemes mentals sovint s'usen per a explicar una realitat percebuda i, alhora, en condicionen la interpretació, la qual cosa pot tenir conseqüències importants, també a l'escola, com posen de relleu Fine, Strong i Palmer (2019). Així, els alumnes poden rebutjar algunes varietats lingüístiques en favor d'unes altres, com demostren algunes ideologies sobre la llengua estàndard (cf. Milroy, 2001; Gal, 2006). A més, aquestes ideologies lingüístiques poden ser

especialment rellevants en els contextos multilingües, especialment quan hi ha llengües amb diferents estatus socials, com ocorre, per exemple, amb les llengües minoritzades, com el català a les Illes Balears. Tot això, doncs, afecta l'actitud que tenen els alumnes a l'hora d'adquirir una segona llengua, de comunicar-s'hi o, fins i tot, en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la L1. A partir de tot el que s'ha exposat, doncs, els objectius d'aquesta comunicació són, d'una banda, analitzar les principals ideologies lingüístiques que es detecten entre els joves de les Illes Balears i comprovar com poden afectar l'aprenentatge de la llengua catalana, i, de l'altra, desenvolupar un conjunt d'estratègies didàctiques per a treballar les ideologies i els prejudicis lingüístics a l'aula.

El treball que presentam, en primer lloc, analitza les ideologies lingüístiques de la població d'entre 15 i 29 anys resident a les Illes Balears, amb un focus especial en la relació entre llengua i identitat, i les percepcions sobre les varietats geogràfiques i l'estàndard (que, com hem vist, poden condicionar l'aprenentatge de la llengua). L'anàlisi es va basar en dades qualitatives, extretes d'entrevistes individuals semiestructurades a 43 persones, i 17 grups de discussió també semiestructurats en els quals participaren 62 informants. Es varen incloure informants de Mallorca (Inca, Manacor, Palma, Lloseta, ses Salines), Menorca (Maó, Ciutadella, Ferreries), Eivissa (Eivissa, Sant Joan) i Formentera (Sant Francesc), la llengua inicial dels quals era el català, el castellà o una altra llengua. Les enquestes i els grups de discussió es varen transcriure i se'n va fer una anàlisi temàtica, amb el programa NVivo.

En segon lloc, presentarem un seguit d'estratègies per a abordar les ideologies i els prejudicis lingüístics a l'aula, partint des d'una perspectiva comunicativa en el marc de la qual la competència sociolingüística —entesa com els coneixements relacionats amb l'ús de la llengua en un context determinat— és fonamental. Treballar la competència sociolingüística implica, a més d'exposar l'alumnat a la variació lingüística existent i proporcionar oportunitats de pràctica activa, fomentar la reflexió crítica sobre les normes d'ús i les varietats lingüístiques, promoure la consciència intercultural i el respecte per la diversitat lingüística i cultural present en l'entorn immediat.

El treball mostrarà com, d'entrada, en els discursos dels informants s'observen

ideologies lingüístiques relacionades amb l'autenticitat (Gal i Woolard, 2001; Woolard, 2016), és a dir, basades en la genuïnitat de la llengua en relació amb una comunitat concreta. D'aquesta manera, la llengua de la comunitat adquireix una rellevància singular, en tant que és l'idioma històric, vinculada amb el lligam que tenen els usuaris amb la família o amb un territori específic. En aquest sentit, mostrarem com bona part dels informants assenyalen que el català s'entén com una llengua exclusiva de les persones nascudes a les Illes Balears, mentre que es concep que la resta de persones usen el castellà. Això, amb el temps, genera comportaments concrets, com ara que molts catalanoparlants canviïn de llengua davant d'una interpel·lació en castellà —o de la resposta en castellà a una interpel·lació en català— o bé que s'adrecin en castellà a les persones desconegudes o a tothom que no considerin com a part del grup de catalanoparlants.

L'ús de la llengua tradicional de les Illes Balears també es pot entendre com un acte que singularitza els parlants, que els fa més autèntics. Això els permet trobar en la llengua un distintiu personal i identitari que els diferencia dels altres. És per això que alguns informants de l'estudi s'identifiquen fortament amb la varietat lingüística específica —mallorquí, menorquí, eivissenc o, fins i tot, formenterer—, i alhora rebutgen l'estàndard, que perceben com una varietat aliena.

En canvi, el castellà a les Illes Balears es percep com una llengua anònima, d'ús generalitzat: una llengua que no és de ningú ni d'enlloc (Gal i Woolard, 2001). El castellà és la llengua que suposadament sap tothom, cosa que explica algunes actituds i comportaments, com usar el castellà com a llengua de relació amb el món i reservar el català per als qui són catalanoparlants. Per tant, el fet que el castellà es percebi com la llengua de tothom i de relació social fa que molts de novenguts tinguin el castellà com a llengua de trobada. Són pocs, de fet, els qui consideren que el català és la llengua de cohesió social o els qui consideren que ho són tant el català com el castellà. També val la pena subratllar que alguns dels informants reivindiquen la identitat bilingüe que tenen, encara que sigui un bilingüisme molt asimètric, en la mesura que s'entén el català com un símbol —o tret de pertinença—,

mentre que la llengua d'identificació i d'ús habitual és el castellà.

Les principals ideologies lingüístiques detectades ens condueixen a considerar necessari el treball de la competència sociolingüística a l'aula. En aquesta comunicació mostrarem, en aquest sentit, diverses estratègies i activitats per a reflexionar sobre la situació sociolingüística a les aules i conscienciar els joves de la situació lingüística en què viuen. D'entrada, farem propostes adreçades a l'alumnat de secundària perquè pugui reflexionar sobre els prejudicis lingüístics i analitzar-los críticament. També mostrarem com es poden treballar les actituds lingüístiques i com es pot fer que l'alumnat prengui consciència de les idees que sovint associen a les llengües que els envolten. Activitats que recullin, per exemple, els paisatges lingüístics de l'escola o del barri poden ajudar a entendre l'espai que ocupen les llengües a la nostra societat i reflexionar sobre la presència de les diferents llengües als espais simbòlics i funcionals. Així mateix, consideram imprescindible que, a l'escola secundària, es treballi la variació lingüística i s'adquireixi més coneixement tant de les varietats dialectals —geogràfiques, socials i fins i tot històriques— com funcionals. Finalment, mostrarem alguns recursos per fomentar el treball de la competència intercultural i diverses activitats per aprendre a valorar la diversitat lingüística que trobem actualment a les aules, a partir de treballs com el de Baldaquí i Junyent (2013).

Referències bibliogràfiques

- Baldaquí Josep M. i Junyent, C. (2013). La reflexió sociolingüística a les aules de primària i secundària: diversitat, usos i actituds. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 60, 40-51.
- Fine, C. G., Strong, K., i Palmer, D. (2020). The Impact of Language Ideologies in Schools. *Educational Leadership* 77(4), p. 58-65. Disponible en línia: www.ascd.org/el/articles/the-impact-of-language-ideologies-in-schools
- Gal, S. (2006). Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics, *Social Anthropology* 14(2), 163-181.
- Gal, S. i Woolard, K. A. (2001). Constructing Languages and Publics: Authority and Representation, en: S. Gal i K. Woolard (ed.). *Languages and Publics: The Making of Authority* (p. 1–12). Routledge.

Palabras clave

competència sociolingüística

educació lingüística

ideologies lingüístiques

multilingüisme

Desafíos en la incorporación de las TIC en la evaluación continua de la educación para el desarrollo sostenible e inclusivo.

Elsa Aimé Gonzalez, Analilia Huitrón Morales y Heike Clara Pintor Pirzkall

Resumen

La asignatura de "Cooperación Internacional y Desarrollo" se imparte en tres dobles grados de la Universidad Pontificia Comillas: Relaciones Internacionales y Derecho (4º curso), Relaciones Internacionales y ADE (5º Curso), y Relaciones Internacionales y Comunicación Global (5º Curso). Se trata de una asignatura que permite comprender y pensar de forma crítica la cooperación internacional como instrumento constitutivo de una ciudadanía global comprometida con el desarrollo sostenible e inclusivo, acercando al estudiantado a otras realidades que perciben como lejanas, a pesar de vivir en un mundo globalizado y estrechamente interconectado.

La cooperación internacional para el desarrollo es un ámbito de la política internacional relevante para afrontar los desafíos de desarrollo actuales a nivel nacional, regional y global, siendo muy útil para que el estudiantado adquiera el conocimiento teórico y práctico que les permita tomar acción e incidir profesionalmente en la definición y ejecución de diversas estrategias en favor del desarrollo sostenible e inclusivo.

Tras once años de impartición de la asignatura, se han podido identificar algunas especificidades entre el estudiantado respecto a la comprensión y entendimiento de la materia, así como de su interés y atención en la asignatura. En primer lugar, aunque comprenden la intensificación de las relaciones internacionales, no todos identifican el papel de la cooperación para promover una sociedad global prospera e inclusiva.

En segundo lugar, se ha observado que, aunque la guía docente es común para los tres dobles grados, el estudiantado de cada uno de ellos presenta especificidades propias lo que supone que tengan intereses específicos tanto

en el contenido de la asignatura, como también en la carga docente de acuerdo con el curso académico y semestre en el que se encuentran. Por ello, se piensa necesario flexibilizar la carga de trabajo de la asignatura para que el contenido académico se pueda adaptar a los diferentes grados, y en particular a las necesidades e intereses del estudiantado.

En tercer lugar, se observa que el estudiantado se enfrenta a dificultades de concentración por las constantes interrupciones y estímulos que suscitan las nuevas tecnologías; lo que requiere renovar las metodologías de enseñanza para acercarlos a la reflexión académica desde, justo, el uso de nuevas tecnologías con las que se sientan más cómodos y cercanos, haciéndoles disfrutar del proceso de aprendizaje.

Por todo lo anterior, se tiene en cuenta que las actividades de evaluación continua son fundamentales para dar respuesta a estas tres necesidades. En este sentido, la ponencia tiene el propósito de presentar la experiencia y los principales resultados de la implementación de un e-portfolio incorporando las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la comprensión de la asignatura y formando a futuros profesionales comprometidos en trabajar en favor del desarrollo sostenible e inclusivo.

Las actividades de evaluación continua, y en este caso el e-portfolio que se presenta, son fundamentales para dar respuesta a estas tres necesidades. Primero, porque permiten reflexionar colectivamente tanto sobre los orígenes de las desigualdades globales y lo que éstas reflejan de la dinámica de las Relaciones Internacionales, como sobre la articulación de la cooperación internacional *strictu sensu*. Segundo, porque dichas actividades permiten adaptar una asignatura común a los tres dobles grados a las especificidades de cada grupo y curso. Tercero porque logran consolidar y/o incorporar en la práctica docente el uso de nuevos materiales (Delgado García, A., M., Oliver Cuello, R., 2006).

De este modo, el e-portfolio pretende, por un lado, aumentar el entendimiento del contenido de la asignatura, así como para introducir nuevo conocimiento de modo que les permita familiarizarse con una realidad

internacional cada vez más compleja por el creciente número de actores que existen en su seno y su interconexión; y, por otro, contribuir al desarrollo de las competencias relacionales, innovación, creativas y digitales.

Al respecto, se ha observado que en entornos de educación superior los portafolios electrónicos o e-portfolios (como se nombra en esta ponencia) se utilizan principalmente para fomentar el aprendizaje autónomo autorreflexivo debido a que transforman la forma en que se enseña y aprende el material; así como para desarrollar habilidades necesarias para futuro profesional y laboral de los egresados (Walland, E., Shaw, S., 2022).

Un e-portfolio se puede utilizar para referirse a un sistema o una colección de herramientas que respaldan los procesos relacionados con los procesos de aprendizaje como son la recopilación, anotación, reflexión, comprensión y aplicación; y es útil pensar en los propósitos a los que los alumnos podrían dedicar sus e-portfolios como, por ejemplo, presentación de lo aprendido para su evaluación, o para apoyar y guiar el aprendizaje.

Esto permite a que los estudiantes desarrollen su propio crecimiento profesional de acuerdo con sus intereses personales, desde el inicio del curso hasta el final; así como el desarrollo de competencias como la capacidad de aprendizaje, la capacidad de autonomía e iniciativa personal, la capacidad creativa, el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, la competencia comunicativa y la competencia digital.

Con base a lo anterior, el e-portfolio se implementó a través de metodologías activas y reflexivas que incorporaron medios digitales, compartiendo y generando una comunidad de enseñanza-aprendizaje, llevando a cabo cuatro principales acciones:

1. Se redujo el número de actividades y se adaptó, al menos una, a cada titulación en la que se imparte la asignatura, alineando así el perfil del estudiantado con las actividades a elaborar.
2. Se aplicó en las actividades del e-portfolio diversas TIC como Canvas, Vennage y Mural entre otras, fomentando con ello la dinamización de la herramienta, y el desarrollo y aplicación de nuevas destrezas.
3. Se reforzó el carácter grupal de esta tarea (siendo hasta ahora en algunos casos individual), promoviendo con esto un trabajo colaborativo.

4. Se incorporó en el e-portfolio el estudio del caso que hasta ahora había sido una actividad aparte con una evaluación independiente, de modo que la investigación se plantee en términos más prácticos y dinámicos, e incorporar asimismo el uso de herramientas digitales.

Una vez actualizado y aplicado el e-portfolio, se realizaron dos encuestas en cada doble grado - una al inicio y otra al finalizar del curso- con el objetivo general de conocer la percepción del estudiantado en su uso y como herramienta de aprendizaje.

En concreto, la encuesta inicial buscó conocer las destrezas y frecuencia de uso de las TIC por parte del estudiantado en su proceso de aprendizaje, su predisposición hacia una herramienta como el e-portfolio, y conocer su comprensión y visión de partida acerca de la cooperación al desarrollo. Como resultado de esta encuesta y de la valoración cualitativa del estudiante, se puede señalar que, aunque se suele hablar de las actuales generaciones universitarias como "nativos digitales", una mayoría de los estudiantes de estos tres dobles grados no están realmente familiarizados con muchas de las herramientas tecnológicas. Ello se debe en gran parte a que no las han integrado, o apenas, en sus procesos formativos, y porque con frecuencia son más usuarios que generadores de contenidos. Por ello, este tipo de herramienta formativa les confronta muchas veces por primera vez al uso de herramientas TIC tanto para generar contenido académico como para analizarlo.

Por su parte, la encuesta final buscó conocer la variación en el uso y percepción de las TIC, la valoración del estudiantado sobre el e-portfolio, y su percepción final de la cooperación internacional para el desarrollo una vez cursada la asignatura.

Por tanto, los resultados de la experiencia de implementación del e-portfolio en la asignatura de Cooperación Internacional y Desarrollo muestran que el estudiantado se enfrentó a desafíos de aprendizaje al incorporar nuevas tecnologías, pero, al mismo tiempo, adquirió destrezas digitales, competencias colaborativas y creativas, y mejoró tanto su comprensión del contenido de la asignatura, como el uso de formas innovadoras y creativas para expresar de

manera más efectiva el conocimiento adquirido durante el curso.

Referencia bibliográficas

Delgado García, A., M., Oliver Cuello, R., (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3(1), 1-13.

Walland, E., Shaw, S., (2022). E-portfolios in teaching, learning and assessment: tensions in theory and praxis, Technology. Pedagogy and Education, 31(3), 363-379

Palabras clave

E-portfolio

Tecnologías de Información y Comunicación

Cooperación Internacional

Desarrollo Sostenible e Inclusivo

Innovación Docente.

Medidas escolares que aumentan el ajuste escolar de personas con dificultades del lenguaje oral y escrito

Eva Aguilar-Mediavilla, Lucia Buil-Legaz, Mario Valera-Pozo, Inmaculada Sureda-Garcia y Daniel Adrover-Roig

Resumen

La escuela inclusiva propone diversas medidas para la mejora de la adaptación escolar basadas en la presencia, participación y progreso de todo el alumnado con el objetivo de construir un entorno que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y, de esta manera, enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ainscow et al., 2006). Por otro lado, los estudios previos muestran un mayor riesgo de problemas socio-emocionales y acoso escolar en los niños y niñas con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y con dificultades de lectura (Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Turunen et al., 2017; Valera-Pozo et al., 2020). En este sentido, trabajos previos parecen mostrar resultados contradictorios sobre el beneficio que supone la inclusión para el ajuste escolar de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) en la escuela ordinaria (Dalgaard et al., 2021), con una probabilidad de que no tenga ningún efecto del 22%. Así, algunos trabajos como el de Rowley et al. (2012) muestran mayores índices de acoso escolar en personas con NEE en entornos inclusivos, mientras que otros trabajos, como el de Buckley et al. (2006) muestran menos problemas de comportamiento en los niños con NEE educados en entornos inclusivos. Así, el objetivo del presente trabajo fue evaluar si alguna de las medidas llevadas a cabo por las escuelas ejercían un efecto sobre el ajuste escolar de personas con dificultades del lenguaje oral y escrito. Para ello, un total de 107 estudiantes (Medad = 10,5), 27 con TDL, 39 con dificultades de lectura y 41 con desarrollo típico (DT) que asistían a 14 escuelas diferentes fueron evaluados en desajuste escolar con la versión española

autoinformada del cuestionario BASC (González et al., 2004; Reynolds & Kamphaus, 1992). Los indicadores de escuela inclusiva y de metodologías activas de cada escuela a la que asistían los niños y niñas fueron evaluados por una persona con amplios conocimientos de estas (alumnado en prácticas, miembro del equipo directivo y/o miembro del equipo de atención a la diversidad) a través del cuestionario ACADI (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015) en siete dimensiones del ámbito de Recursos (B.1.3. Enfoque en la utilización de los recursos, B.2.1. Variedad de fuentes y soportes de la información, B.3.3. Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa, B.4.1. Estructura de tiempos y espacios flexibles, B.5.2. Individualización de la enseñanza, B.6.1. Organización del apoyo o refuerzo educativo, B.6.2. Diversidad en las modalidades de apoyo, B.7.1. Participación de las familias y de la comunidad educativa) y 13 dimensiones del Proceso educativo (C.1.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno, C.1.2 Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos, C.1.4. Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea, C.2.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje, C.3.3. Planificación "accesible" para todos de las clases, C.4.1. Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos, C.4.2. El trabajo de "apoyo" es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado, C.5.2. Implicación consciente de los alumnos en su proceso aprendizaje, C.5.3. Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo, C.6.1. Obtención de información por medio de fuentes diversas, C.6.2. Aplicación efectiva de la evaluación continua, C.8.1. Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos y C.9.3. Implicación de la Comunidad Educativa en el propio centro).

Los resultados muestran que no hay relación entre el desajuste escolar y la puntuación total de inclusión de los centros educativos, ni con la puntuación total de las dimensiones de recursos y de proceso educativo. Sin embargo, los indicadores B.5.2 Individualización de la enseñanza, C.2.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje, C.5.3

Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo, y C.8.1 Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos tienen una relación negativa y significativa con el desajuste escolar (a más puntuación en estas medidas, puntuaciones más bajas de desajuste escolar). La variancia explicada por estas medidas es no significativa para el grupo control y para el grupo de dificultades de lectura. En cambio, el modelo de regresión para los niños y niñas con TDL es capaz de explicar un 26,7% de la variancia de desajuste escolar ($AR^2 = .267$, $F = 3.36$, $p = .027$) aunque ninguna de las variables resulta significativa ($p > .138$).

Tomando los resultados en general, parece que estas medidas de inclusión no se asocian con menores niveles de desajuste escolar en menores sin dificultades y en aquellos con dificultades lectoras. Sin embargo, algunas de estas medidas, especialmente las dedicadas a individualizar la enseñanza y las ligadas a la mejora de la cooperación y colaboración, parecen tener relación con un menor desajuste escolar y pueden explicar parte de la variabilidad de desajuste escolar en los niños y niñas con TDL. Por tanto, es necesario considerar estos resultados preliminares y desarrollar líneas de investigación que evalúen estos y otros posibles factores mediadores del desajuste escolar en esta población especialmente vulnerable.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arnaiz Sánchez, P., & Guirao Lavela, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45–101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485006>
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54–67. <https://doi.org/10.3104/reports.295>

- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2021). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1170>
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105–121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., & Santamaría, P. (2004). Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC. TEA Ediciones.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, C. W. (1992). Behavior assessment system for children (BASC). American Guidance Services.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126–1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
- Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, 52, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>
- Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sanchez-Azanza, V. A., & Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLD) is related to family involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>

Palabras clave

Educación inclusiva

TDL

Dislexia

Medidas de atención

El efecto interactivo de la inteligencia fluida y las actitudes lingüísticas en la adquisición de segundas lenguas: El caso de los jóvenes inmigrantes en Cataluña

Fernando Senar, Judit Janés, Ángel Huguet y Anna Amadó

Resumen

La adquisición de segundas lenguas de jóvenes migrantes en contextos multilingües constituye un área de estudio esencial en el actual panorama sociolingüístico. A fin de abordar este desafío, el presente estudio investiga la interacción entre la inteligencia fluida y las actitudes lingüísticas en la adquisición de segundas lenguas por parte de jóvenes inmigrantes en Cataluña. Este trabajo, fundamentado en la Teoría del Monitor de Krashen (1982), ofrece un análisis crítico sobre cómo estos factores cognitivos y afectivos interactúan, y cómo influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras en un entorno bilingüe como es el territorio catalán.

El estudio se basó en una muestra constituida por 131 jóvenes (74 chicas y 57 chicos; Edad Media = 15.06, DE = 1.58) que, al momento de la administración de las pruebas, estaban cursando Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos de las cuatro provincias de Cataluña. Todos los participantes son originarios de Rumanía y residieron en su país de origen durante varios años. Las variables utilizadas para este estudio son las competencias lingüísticas en castellano y catalán, operativizadas a través de las pruebas de competencias lingüísticas diseñadas por Bel et al. (1993) para el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC); las actitudes lingüísticas, operativizadas mediante dos escalas basadas en el modelo actitudinal de Gardner y Lambert (1972) y adaptadas al contexto catalán; y la inteligencia fluida, evaluada mediante la versión G2A del Test de Factor "g" de Cattell y Cattell (1990).

El apartado estadístico consiste en un análisis de moderación realizado

mediante un modelo de efectos mixtos, donde las variables independientes son las actitudes lingüísticas, la inteligencia fluida y su interacción y las variables dependientes las competencias lingüísticas en sus diferentes dominios (fonética, léxico, morfosintaxis y ortografía). Se introdujo la edad de llegada de los participantes como variable de efectos aleatorios para controlar su influencia sobre la variable dependiente.

En síntesis, los resultados mostraron que tanto la inteligencia fluida como las actitudes lingüísticas ejercen un efecto directo y positivo para los dominios fonético, léxico, morfosintáctico y ortográfico de la lengua catalana y para los dominios léxico y morfosintáctico de la lengua castellana. Sin embargo, su efecto interactivo resultó ser negativo, especialmente para la morfosintaxis de ambas lenguas y el léxico catalán.

Estos resultados sugieren que la inteligencia fluida actúa como un mecanismo de compensación de otros recursos cognitivos dependientes del valor emocional que el aprendiz atribuye a la de la lengua en aprendizaje, tales como la memorización y el recuerdo. En consecuencia, los aprendices con una actitud negativa hacia el aprendizaje de las lenguas del territorio de acogida deberán hacer un mayor uso de recursos cognitivos como el razonamiento lógico, la detección de patrones o la memoria de trabajo. De este modo, los aprendices que posean altas capacidades de inteligencia fluida podrán compensar mejor la actividad de las funciones cognitivas que si dependen de factores afectivos.

Esta investigación se encuentra en la intersección de la lingüística aplicada y la psicolingüística, y proporciona una interesante perspectiva teórica para la comprensión de las dinámicas de aprendizaje lingüístico de este grupo demográfico. Además, proporciona algunos elementos base para la toma de decisiones en el ámbito educativo y en las políticas lingüísticas en contextos multilingües, contribuyendo así al desarrollo de enfoques inclusivos y efectivos en una sociedad cada vez más diversa.

Referencias bibliográficas

Bel, A., Serra, J. M., y Vila, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB. En M. Siguan

(Ed.), Enseñanza en dos lenguas (pp. 97-110). Horsori.

Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. (1990). Test de Factor «g». Escalas 2 y 3 (6 ed.). TEA.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Palabras clave

actitudes lingüísticas

adquisición de segundas lenguas

competencias lingüísticas

inteligencia fluida

«Ideals of education in modern Ceylon» (1931): l'ideari pedagògic de Joan Mascaró Fornés

Francesc Vicens Vidal

Resumen

Línia del congrés a la que s'adscriu la comunicació: Interacció entre religió i cultures.

Introducció

La conferència «Ideals of education in modern Ceylon» (Ideals educatius al Ceilan modern) pronunciada per Joan Mascaró Fornés (Santa Margalida 1897 - Comberton, Cambridge 1987) durant l'estiu de 1931 al Parameshvara College de Jaffna, actual Sri Lanka, constitueix l'objecte d'estudi d'aquesta comunicació. L'episodi forma part de l'estada acadèmica que durant dos anys va realitzar Joan Mascaró a l'illa veïna del subcontinent asiàtic amb la finalitat d'aprofundir en l'estudi de les llengües orientals, sànscrit i pali, i en segon terme millorar-ne el sistema d'ensenyança del país. Durant el 1930 i el 1931 Joan Mascaró va impartir cursos sobre literatura anglesa i sànscrit entre l'alumnat de Jaffna i estant allà va ser anomenat vice-rector i director d'estudis anglesos. La conferència sobre educació al Ceilan modern de Mascaró s'ha de situar en el context de la crítica al post-colonialisme europeu en un moment de revisió i possibilitats de canvi per part de les autoritats locals. Amb aquesta conferència la posició de Mascaró queda clarament ubicada al costat del moviment independentista de la colònia britànica (Mir, 1998). Per això una de les finalitats de la lliçó de Mascaró va ser la de recuperar i reivindicar l'herència cultural del poble davant l'ofegament sistemàtic que va exercir l'Imperi Britànic a l'Índia com a conseqüència de les polítiques colonials als seus territoris. D'aquí que el sistema educatiu ceilanès, fins aleshores rèplica del de Cambridge, fos replantejat a partir d'un nou projecte d'educació nacional basat en els trets culturals de la gran civilització de l'Índia i l'illa de Ceilan.

Impartida en anglès davant les personalitats acadèmiques de Ceilan la conferència tingué un ressò social notable: fou impresa en diversos mitjans escrits i es convertí en l'ideari del programa educatiu del nou projecte del país.

Antecedents

L'ideari pedagògic en Joan Mascaró ja ha estat objecte de distintes publicacions i estudis (vegeu Bassa, 1997; Maimó, 1990; Munar, 1997; Calafat, 2016). Tots ells organitzen, reconstrueixen i posen en valor la visió educativa de Mascaró a partir d'uns escrits seus que trobem dispersos en els textos introductoris a les seves traduccions, en la seva correspondència o en les seves conferències. A partir d'aquestes aportacions resta palesa una visió educativa i humanística en sentit ampli que defensa el desenvolupament integral de la persona fent èmfasi en les seves possibilitats espirituals i tècniques menades pels camins de l'amor i de la justícia (Maimó, 1990). A partir de l'ideal educatiu d'humanitat que revela Mascaró al llarg de la seva obra ara voldríem centrar-nos en la conferència «Ideals of education in modern Ceylon», un dels pocs textos teòrics de Mascaró que ens permet descobrir el seu ideari pedagògic de forma concisa. Aquest text suposa el punt de partida d'una visió pedagògica més àmplia que anirà implementant al llarg de la seva vida. A partir del cas de Ceilan Mascaró trobarà altres parangons d'aquell ideal en el context, més pròxim, de la seva Mallorca natal. Així, a partir d'una educació basada en la tradició de la cultura viva que representa la veritable "ànima del poble", la terra i la llengua pròpia seran defensades per Mascaró com els pilars de tota educació nacional.

Objectius

Amb aquesta comunicació voldria assolir el doble propòsit de sintetitzar l'ideari pedagògic de Mascaró que es desprèn de la conferència de Ceilan i alhora constatar-ne la seva visió d'universalitat. Per això ens proposem assolir els següents objectius:

- Definir les idees principals de l'educació que es desprenen de la conferència «Ideals of education in modern Ceylon».

- Contextualitzar la crítica post-colonialista de Mascaró al sistema educatiu de Ceilan.
- Aportar noves interpretacions sobre l'estada acadèmica de Joan Mascaró a Jaffna.
- Elaborar l'estat actual dels estudis sobre la visió pedagògica en Joan Mascaró.
- Constatar les possibilitats de vigència i continuïtat de les aportacions educatives de Mascaró en altres contextos.
- Posar en valor l'ideari educatiu de Mascaró com a model vàlid de cultura de pau.

Metodologia proposada

A partir de la revisió bibliogràfica sobre la matèria i especialment a partir del text original de la conferència de Mascaró elaborarem el buidatge sistemàtic d'aquells aspectes relacionats amb l'ideari pedagògic de Mascaró. Per això revisarem la seva correspondència editada per Gregori Mir, els pròlegs a les traduccions dels llibres sagrats de l'Índia –Baghavat Gita, Upanishads– i les obres de compilació Llàntries de foc i La Creació de la Fe. Completem aquesta tasca amb la revisió de les conferències de Mascaró editades a l'obra Diàlegs amb l'Índia i amb les aportacions editades per Gonçal López i Antoni Mas al volum col·lectiu Joan Mascaró i Fornés (1897-1987). D'aquesta tasca esperem organitzar de forma exhaustiva les aportacions pedagògiques de Mascaró en base al text de Ceilan.

Resultats

En base als resultats de la recerca esperats ja podríem apuntar les principals línies del seu pensament pedagògic que quedaren adscrites a la conferència de Ceilan i de les quals n'apuntem una selecció rellevant:

- L'educació és una via per a la millora de la persona.

Mascaró diferencia entre instrucció (imposició de tasques, exercici pesat i desplaent) i educació (procés natural i joïós tant pels mestres com l'alumnat).

- Mascaró afirma que qualsevol sistema nacional d'educació ha de pretendre desenvolupar el millor de l'ànima col·lectiva i ha de voler obtenir el

millor de la ment del país. Segons l'autor aquesta ànima es manifesta a través de les particularitats de la llengua, l'art o l'expressió musical i té el propòsit de mostrar les innumbrables possibilitats del bé a la immensitat de l'ànima humana (Mascaró, 1931).

- Una veritable educació nacional dona valor al propi país, no encotilla, sinó que allibera, fent fruir l'esperit genuí del poble, seguint la cultura viva popular viva i de la terra, i que alhora beu de les arrels de la pròpia tradició.

- L'ideal d'educació basat en l'estudi de la llengua pròpia, la cultura, la religió i la civilització dels avantpassats seran propicis per a la creació d'un art i una literatura moderna i pròpia.

- El camí de la formació de la persona ha de passar necessàriament per la interioritat. Educar és l'acte d'acompanyament en aquest camí i en la seva trajectòria. Així, l'acció educativa ha de contribuir a despertar i a descobrir el món exterior, però sobretot l'interior.

- A nivell curricular cal fomentar el compromís individual del mestres i de la societat en un sistema basat en l'ensenyament de les grans idees de les civilitzacions, el seu art i la seva literatura i fomentar l'ús de la llengua pròpia en tots els àmbits de la cultura (Mascaró, 1931).

A partir d'aquestes premisses podem apuntar una visió pedagògica universal que va més enllà de l'academicisme, se centra en l'home i la seva interioritat, i es refereix a la globalitat de la persona de l'educand i a tota la seva complexitat (Calafat, 2016). Per altra banda, a partir d'aquesta visió i de la crítica al sistema colonial britànic emergirà la crítica de Mascaró al sistema educatiu espanyol i a la seva visió unitària regionalista que va caracteritzar les directrius pedagògiques durant el franquisme.

Referències bibliogràfiques

Bassa, R. (1997). Joan Mascaró, un mestre (Breu aproximació al seu ideari pedagògic) a López i Mas (Ed.), Joan Mascaró i Fornés (1897-1987) (89-94). Universitat de les Illes Balears.

Calafat, M. (2016). El pensament pedagògic a l'obra de Joan Mascaró i Fornés. [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. Repositori de la

Universitat de les Illes Balears

<https://dspace.uib.es>>Calafat_Matas_Margalida

Maimó (1990). Joan Mascaró i Fornés. Els múltiples espais de la saviesa.

Universitat de les Illes Balears

Mascaró, J. (1931). Ideals of education in modern Ceylon. Ceylan:

Parameshvara College/St. Joseph's Catholic Press.

Mascaró, J. (1997). Ideals educatius al Ceilan modern, a López i Mas (Ed.), Joan

Mascaró i Fornés (1897-1987) (25-32). Universitat de les Illes Balears.

Mir, G. (1998). Correspondència de Joan Mascaró. Editorial Moll.

Munar, M. (1997). L'idea d'educació en l'obra de Joan Mascaró i Fornés. Resum

biogràfic i selecció de textos. Universitat de les Illes Balears.

Palabras clave

Joan Mascaró

Ideals educatius

Ànima del poble

Música, societat i accions per a la sostenibilitat: encontres musicals entre alumnat universitari i alumnat escolar de les Illes Balears

Francesc Vicens Vidal y Noemy Berbel Gómez

Resumen

INTRODUCCIÓ

La proposta que aquí es presenta té l'objectiu d'incentivar la participació de la comunitat universitària en la implementació dels ODS de l'Agenda 2030 en els àmbits de la docència, la recerca i la transferència del coneixement. En el marc del Grup de Recerca en Art i Educació (GRAiE) i el Laboratori de Música i Art (Mus&Art Lab), ambdós adscrits a la Universitat de les Illes Balears, s'exposa una experiència de caràcter interdisciplinari que posa en relació a l'alumnat de les assignatures La Representació Escènica a l'Escola Infantil (22018) i Educació Artística: Música. Didàctica a l'Escola Primària (22120) amb l'alumnat de primària.

Així, des del curs 2021-2022 promovem accions pel desenvolupament sostenible a través de la pràctica artística en distints nivells educatius (vegeu Berbel i Díaz, 2021; Vicens, 2023). De totes elles voldríem destacar-ne dues: "Na Tuga i la Mar: més que un conte", una continuació del projecte "Petjades" (Projecte d'innovació concedit per l'IRIE (UIB) amb el títol "Robòtica educativa com a mitjà per a l'aprenentatge musical i nexa amb el món natural i la sensibilitat ecològica: Petjades" (PID212242), que comptà amb el suport de l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i la Solidaritat de la UIB (Berbel i Salvà, 2022) i "L'Arbodissea i els Vents del Món" que serví per connectar l'alumnat del grau d'educació infantil de la UIB amb l'alumnat dels últims cursos dels centres Ceip Cas Capiscol de Palma i Ceip Es Puig de Lloseta en diverses representacions teatrals (Cloquell & Llabrés & Vicens, 2023). A partir d'aquestes experiències hem pogut centrar-nos en els ODS relacionats amb el

Planeta així com els efectes de l'acció de l'home en els seus ecosistemes (vegeu <https://heyzine.com/flip-book/2c776c3fc0.html>).

ESTAT ACTUAL.

A dia d'avui les accions per a la sostenibilitat a través de la pràctica artística es continuen desenvolupant en el marc dels grups de recerca i de les assignatures esmentades. Durant el curs 2023-2024 tenim previst donar continuïtat al projecte "Na Tuga i la Mar" a partir d'encontres musicals entre l'alumnat universitari i l'escolar. L'objectiu del treball que aquí presentam és donar a conèixer el disseny del projecte d'innovació en curs concedit per l'IRIE (UIB) amb el títol "Música, educació i transformació social i mediambiental: Cantata "Na Tuga i la Mar" (PID222448). Aquest projecte vol dissenyar, implementar i avaluar una intervenció educativa que permeti desenvolupar la consciència ecològica en l'alumnat universitari dels graus d'Educació Primària i Infantil de la UIB des de l'experiència musical i artística. Per això es vol saber quina és la percepció dels futurs docents d'educació primària i infantil sobre la rellevància de l'acció pedagògica en la qual han participat en relació a dos aspectes: 1. la utilitat per a la seva futura pràctica docent 2. grau de desenvolupament de la conscienciació ecològica en base als ODS marcats per l'Agenda 2030.

A partir d'aquí ens proposem assolir els següents objectius específics:

- Reafirmar els vincles iniciats entre l'alumnat universitari i l'alumnat dels centres d'educació infantil i primària.
- Abordar els ODS de perfil ecològic des d'accions educatives globalitzadores.
- Fomentar la sostenibilitat i la sensibilitat ecològica a partir de narracions.
- Donar visibilitat als processos creatius que resultin dels treballs cooperatius entre la Universitat i els centre d'infantil i primària.
- Utilitzar el conte de temàtica naturalista com a punt de partida per encarar projectes interdisciplinaris.

METODOLOGIA.

La metodologia de recerca és qualitativa de tipus descriptiu-interpretatiu

(Gibbs, 2012). Les tècniques de recerca utilitzades seran l'observació participant sobre el desenvolupament de la intervenció pedagògica desenvolupada, així com el grup de discussió amb els participants sobre el procés experimentat i la utilitat per a la seva futura pràctica docent. El grup de discussió serà guiat per una sèrie de preguntes que serviran com a detonant, la sessió serà registrada en vídeo. Posteriorment, es transcriuran les opinions i seran analitzades i categoritzades (Dey, 2005). Per a conèixer el grau de desenvolupament de la conscienciació ecològica així mateix es durà a terme una reflexió oberta de manera individual pre-intervenció que posteriorment es contrastarà amb les seves opinions una vegada realitzada la intervenció.

En relació al desenvolupament de la intervenció, d'ençà del projecte "Petjades" la dinàmica de treball aquí exposada s'ha fonamentat en accions artístiques que engloben les disciplines de la música i l'art plàstic però també de la literatura, la dansa i l'escenografia. Aquestes accions han anat des de l'aprenentatge cooperatiu dels elements musicals, coreogràfics i narratius de les obres fins a l'elaboració de propostes transversals pel desenvolupament de la consciència ecològica i la sostenibilitat. El punt de partida són contes originals que parteixen d'un argument escrit expressament pels projectes en qüestió. A partir d'aquests contes s'elaboren propostes artístiques que van des de la creació d'elements coreogràfics i atrezzo a partir de materials reciclats (prèviament recollits en accions de millora d'un entorn concret) a la creació de peces musicals a través de procediments analògics i digitals fins al muntatge de la representació musical i teatral de les obres homònimes dels projectes citats. Tot plegat es treballa de forma vivencial i manipulativa provocant l'intercanvi i la cooperació entre l'alumnat dels diferents nivells implicats. El format escollit, el del conte il·lustrat, ja ha estat provat en altres propostes artístiques on s'han desenvolupat un bon nombre d'habilitats artístiques relacionades amb les intel·ligències múltiples de Gardner (Romero, 2019).

RESULTATS ESPERATS.

Malgrat els resultats de la implementació del projecte encara no es poden presentar, ja que està en curs, a hores d'ara podem inferir alguns dels resultats obtinguts en les intervencions prèvies basades en els mateixos fonaments. En primer lloc hem de considerar la dinàmica de treball entre l'alumnat universitari i l'alumnat dels centres d'educació infantil i primària com un espai d'aprenentatge significatiu. Creació de dinàmica proactiva que emergeix dels rols que assumeix cada participant. En segon lloc, els arguments de les obres treballades –"Na Tuga i la mar" i "L'Arbodissea i els Vents del Món"– han servit per desenvolupar accions pel desenvolupament sostenible de manera transversal i globalitzadora amb els ODS com argument de fons. En tercer lloc preveiem que les xarxes socials i els mitjans web contribuïran de forma proactiva a donar visibilitat als diferents projectes. I en darrer terme, volem destacar algunes contribucions que ja han servit per difondre alguns dels resultats obtinguts al llarg del procés com l'obra col·lectiva Cap a una ecologia integral del paisatge (2023).

DISCUSSIÓ.

Per avançar en la consecució dels Objectius de Desenvolupament Sostenible marcats per l'Agenda 2030 és necessari dissenyar, implementar i avaluar intervencions educatives en contextos reals que permetin desenvolupar la consciència ecològica en l'alumnat universitari dels graus d'Educació Primària i Infantil. Propostes musicals i artístiques de caràcter vivencial i interdisciplinari, com la que aquí es presenta, són una excel·lent forma de fer-ho a la vegada que promouen la creativitat i l'esperit crític dels futurs docents. Per això, cal avançar cap el canvi d'actituds individuals i comunitàries integrant la dimensió ecològica en els diferents àmbits educatius.

Referències bibliogràfiques.

- Benayas, J. & López, C. (2010). Propuestas didácticas para vivir el paisaje. *Revista Iber: Didáctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*, 65, 56-65.
- Berbel, N.& Díaz, M. (2021). 'Mi Barrio-Mi Escuela' Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia.

- Multidisciplinary Journal of Educational Research, 11(1), 77-101.
- Berbel, N. & Salvà, A. (2022). Na Tuga i la mar, més que un conte. Universitat de les Illes Balears.
- Cloquells, C. & Llabrés, C. & Vicens, F. (2023). L'Arbodissea i els Vents del Món. Documenta Balear [en premsa].
- Dey, I. (2005). Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists. Routledge.
- García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. Revista de Didácticas Específicas, 4, 7-76.
- Gibbs, G. (2012). Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata.
- Hernández, A. M. (2018). Paisaje y educación: epistemología y propuestas didácticas. UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, 4, 7-10.
- Romero, J. (2019). Cuerpo, movimiento y emoción. Cuadernos de Pedagogía, 499, 142-145.
- Vicens, F. & Berbel, N. & Salvà, A. (2023). La representació escènica musical com a estratègia metodològica d'innovació docent. V Jornades d'Experiències Docents de la Universitat de les Illes Balears, 35-36.
- Vicens, F. (2023). Cap a una consciència ecològica des de l'educació artística. Cap a una ecologia integral del paisatge. Visions del paradís des de la transversalitat. Tirant lo Blanc. 155-166.

Palabras clave

Encontres musicals

Sostenibilitat

Educació transformadora

Historia del Arte y estudios de género. Un acercamiento al estudio de mujeres artistas del siglo XX. Del mito al cuerpo pasando por el activismo político

Francisca Lladó Pol y María Sebastián Sebastián

Resumen

Esta ponencia parte de un hecho objetivo basado en la incorporación de mujeres artistas en el siglo XX. Un siglo en que a partir de los años 70 hicieron su aparición los primeros estudios feministas, los cuales han cambiado hasta su actual diversificación. Sin caer en postulados extremos como los de Katy Hessel en su reciente publicación *Historia del Arte sin Hombres* (2022), intentaremos ofrecer una propuesta de como abordar el estudio de mujeres artistas en las diversas materias del Grado de Historia del Arte en la Universidad española. ¿Se deben estudiar en asignaturas específicas o incorporar sus producciones a las diversas materias de grado?. Actualmente en tres universidades públicas se imparten las optativas Arte y Género (Granada y Lleida) y Estudios de género, Feminismo e Historia del Arte (Málaga). En todo caso, impartir dichas asignaturas no supone eludir a las artistas mujeres en materias generalistas.

Concretamos la propuesta en el Grado de Historia del Arte de la Universitat de les Illes Balears en las siguientes asignaturas: Arte del siglo XX hasta 1945 (obligatoria), Historia de la fotografía (obligatoria) y Arte Moderno y Contemporáneo en Latinoamérica (optativa). Si bien se expondrán algunos casos, en una redacción definitiva serán analizados de forma pormenorizada e incluso se incorporarán otros nuevos.

Pensamos que las líneas de análisis sobre la formación y producción de mujeres artistas, deben articularse al menos en tres ejes. El primero coincide con las instancias políticas vinculadas a la emancipación de la mujer durante el periodo de las vanguardias históricas. Se analizarán los aparentes logros de

la Escuela de la Bauhaus, que en su programa de 1919 estipulaba una equidad absoluta entre los sexos. Pero una vez realizado el curso preliminar, las alumnas eran orientadas hacia el taller textil. Una alternativa, fruto de las afirmaciones de Walter Gropius, que proclamó que las mujeres pensaban en dos dimensiones, mientras los hombres lo hacían en tres (Hessel, 2022: 167). A pesar de ello, Gunta Stölzl (Belcheva, 2021:98) ocupó el cargo de "maestra de taller" y tejió libremente cortinas, asientos o colgaduras textiles que no solo eran utilitarias, sino visualmente atractivas, de allí que las llamara "pinturas en lana". Una de sus discípulas, Anni Albers, siguió el mismo proceso basado en la practicidad y funcionalidad de los nuevos materiales. Ambas abandonaron la Bauhaus, Stölzl en 1931, consecuencia del acoso laboral de sus compañeros y fue substituida por Albers, quien más tarde recordaría dicha experiencia de insatisfactoria. Una vez cerraron la escuela continuó su magisterio en el Black Mountain College en Estados Unidos.

Sin salir de Alemania, el movimiento Dadá ofreció un panorama de denuncia política y de género. Hanna Höch trabajó el fotomontaje proponiendo un corte sincrónico de la realidad política y social de la república de Weimar ofrecida por los medios de comunicación de masas. En Corte con el cuchillo dadá de cocina a través de la última época de la cultura de barriga cervecera de la Alemania de Weimar (1919-1920), de forma irónica efectúa un viaje entre los rascacielos, la masa urbana, los bailes o la mujer, de quien destaca su fuerza (Bravo: 2010,164). Captura el espíritu de la época desde el propio título marcado por los estereotipos que vinculaban a la mujer con la cocina.

Un segundo eje parte del análisis de auténticos mitos como el de Frida Kahlo, de quien existe una extensa bibliografía así como un amplio merchandising. Pero, estudiar a Kahlo en términos exclusivamente biográficos contribuye a la consolidación de los estereotipos sobre la creatividad femenina (Mayayo: 2008, 13). En este sentido, la afirmación de Mayayo cobra especial valor, a la hora de reducir el análisis psicobiográfico basado en el binomio enfermedad y relaciones amorosas, que han llevando su obra al límite de la trivialización o lo que es lo mismo al "kaholismo". Todo ello en detrimento de otras líneas de análisis como la denuncia al capitalismo o la mexicanidad.

En esta línea también nos encontramos con Dora Maar, cuya producción artística queda eclipsada tras su relación con Picasso. Su posterior reclusión hará crecer el mito de la mujer atormentada retratada por el malagueño en *La mujer que llora* (1937). Previamente, su obra fotográfica se había desenvuelto con fluidez en círculos surrealistas, donde el interés de las mujeres por lo subconsciente se había enmarcado en una falsa concepción de estas como seres más introspectivos que racionales (Rosenblum: 1994, 132-133). Sin embargo, sus imágenes abarcan fotografía publicitaria y de moda, género practicado también por Man Ray; escenas callejeras, en la línea de Eli Lotar, o fotomontajes de carga trágica y erótica realizados durante su relación con el círculo Masses de Georges Bataille.

Y finalmente, el tema de cuerpo, que presenta un hilo conductor respecto a los ejes anteriores. ¿Cómo se puede experimentar la sensación de un cuerpo que ha sido herido? Si bien el cuerpo constituye una de las propuestas más interesantes del milenio junto a la apropiación del espacio público, podemos remontarnos a la maternidad entendida como recreación de lo femenino. Frida Kahlo revierte el hecho desde la oposición a la vida: la muerte a través del aborto. Su experiencia dio lugar a *Henry Ford Hospital* (1932), donde queda patente el sentimiento de angustia y fracaso maternal a través de un charco de sangre, el cabello suelto y una lágrima a la manera de madre doliente (Mayayo: 2008, 144). O como apunta Quance, ha dado muerte en lugar de vida (1996, 53). El mismo año pintó *Mi nacimiento* donde reaparece la mancha de sangre, pero quien ha parido es su madre y tiene el rostro tapado, como si hubiera muerto en el parto. Se ha hablado de siniestro desdoblamiento, ya que al anular a su madre, se anula a si misma, ya que no será ni madre ni hija (Quance: 1996, 53).

El cuerpo es también el vehículo para cuestionar la identidad que encontramos en la obra de Cindy Sherman. Desde su primera serie, *Untitled Film Stills*, hasta más recientes en las que introduce la IA, pasando por las secreciones de *Disgust*, los crípticos trabajos de la artista han dado pie a múltiples interpretaciones y lecturas desde la historia del arte y los estudios feministas. Su obra se relaciona con los estereotipos o, como explica Rosalind Krauss, con la mascarada "como un fenómeno al que están sometidas todas las mujeres,

tanto dentro como fuera de la representación" (1993: 44).

Por último, tenemos la indagación sobre la otredad en las fotografías de Diane Arbus. La búsqueda se realiza a través del cuerpo del otro, entendiendo la cámara como un objeto de distanciamiento, "algo más frío, algo más áspero" (Arbus:1972, 2). Asumiendo que "es imposible colocarse en la piel del otro" y que "la tragedia de otra persona no es la misma que la tuya" (Arbus:1972, 2), desvela una realidad en la que la extrañeza es la protagonista e interroga al espectador sobre personas y comportamientos en los márgenes de la iconografía artística habitual y, a menudo, también de la sociedad.

Se pasa de la mujer en el lienzo al cuerpo de la mujer como lienzo, reescribiendo un nuevo mensaje que se imbrica con lecturas postcoloniales. Obras que incitan al debate, aunque sin olvidar las renovaciones lingüísticas de las artistas.

Los casos escogidos no pretenden crear un ranking, sino ofrecer una visión transversal a través de la cual se quiere re-equilibrar el canon de artistas de diversa procedencia y recorrido que han renovado y llevado el arte contemporáneo hacia límites que seguramente continuarán cambiando.

Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (2002). Dora Maar: la fotografía, Picasso y los surrealistas. Centre Cultural Santa Tecla.
- Arbus, D. (1972). Diane Arbus. An Aperture Monograph. Aperture Foundation, Inc.
- Bilcheva, I. La Escuela de la Bauhaus y las mujeres. En, Macel, C. y Ziebinska-Lewandowa, K. (dir.) (2021). Mujeres de la abstracción. Centre Pompidou – Guggenheim Bilbao, pp. 94-105.
- Bravo Ruiz, N. (2010). Sobre el fotomontaje Dadá. *Norba-Arte* (XXX), pp.153-172.
- (2017). *Exit. Mirada de Mujer*, 2017, n.67.
- Hervás y Heras, J. (2015). Las mujeres de la Bauhaus. De lo bidimensional al espacio total. *Diseño*.
- Hessel, K. (2022). *Historia del Arte sin Hombres*. Ático de los Libros.

- Jones, J.; Ziebinska-Lewandowska, K. (eds.) (2015). *Son Modernas, son fotógrafas*. Centre Pompidou, Turner.
- Krauss, R. (1993). *Cindy Sherman. 1975-1993*. Rizzoli.
- Lavin, M. (1995). *Cut with the Kitchen Knife. Weimar Photomontages of Hannah Höch*. Yale University Press.
- Macel, C. y Ziebinska-Lewandowska, K. (dir,) (2021). *Mujeres de la abstracción*. Centre Pompidou – Guggenheim Bilbao,
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra.
- Mayayo, P. (2008). *Frida Kahlo contra el mito*. Ensayos Arte Cátedra.
- Quance, R. (1996), *Frida Kahlo, o la aniquilación de la madre*. *La Balsa de la Medusa*, 40, pp. 37-62.
- Respini, E. (2012). *Cindy Sherman. La Fábrica*.
- Rosenblum, N. (1994). *A History of Women Photographers*. Abbeville Press Publishers.

Palabras clave

artistas

feminismo

emancipación

Autoeficacia en maestros noveles del Programa Nacional de Inducción en Introducción Docente de República Dominicana

Francisco Javier Martínez-Cruz, Martín Yael Santana Mejía, Ashley Gutiérrez y Iván Moronta Tremols

Resumen

Introducción

Este trabajo consiste en presentar datos del estudio Autoeficacia en maestros noveles del Programa Nacional de Inducción en Introducción Docente de República Dominicana, financiado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, Ideice, sustentado dentro de la línea de investigación Carrera docente: formación, perfiles, desempeño.

Los docentes que experimentan mayor confianza en sí mismos, colaboran en el desarrollo de habilidades de sus estudiantes para manejar tanto los recursos personales como los contextuales relacionados con un aprendizaje de alto nivel, lo que resulta en un incremento del nivel de motivación de los estudiantes (Almonacid et al., 2023).

Los programas de inducción ayudan a los docentes noveles a adquirir competencias necesarias para impartir los currículos académicos, en todos los niveles educativos (Kwok y Cain, 2021). En ese sentido, los procesos de inducción efectiva se basan prácticamente en tres componentes fundamentales: el apoyo emocional, el apoyo pedagógico y el desarrollo profesional continuo (Brewer y Bristor, 2022).

En República Dominicana, el Plan Nacional de Inducción se esquematiza tomando en cuenta cuatro estándares de desempeño, según López y Marcelo, (2021):

1- El estudiante y su aprendizaje

- 2- Diseño y comprensión del currículo
- 3- Proceso de enseñanza y aprendizaje
- 4- Compromiso personal y profesional

Objetivos

- * Verificar el nivel de autoeficacia de los maestros noveles del Programa Nacional de Inducción Docente.
- * Comparar el nivel de autoeficacia entre los maestros noveles y maestros con experiencia del programa nacional de inducción.

Metodología

La metodología utilizada para este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y un alcance descriptivo con un componente exploratorio, pues estas variables han sido estudiadas previamente pero no en esta población específica, en el contexto dominicano.

Población y Muestra

La población total objeto de investigación está compuesto por N=23,964 docentes que cursaban el Programa Nacional de Inducción Docente. Se realizó un muestreo aleatorio simple con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 N p q}{(N-1) e^2 + Z^2 p q}$$

El cálculo de la muestra con un 2% de error y 98% de confianza fue de n=2,965 docentes. Pero en la recolección de datos se superó la expectativa muestral logrando un n=3,986. Cabe aclarar que, para realizar el análisis comparativo también se extrajo la cantidad puntual de maestros de la muestra que no poseen ningún tipo experiencia docente n=2,240.

Instrumento

Para la medición de la variable en cuestión se utilizó la escala del Sentido de Autoeficacia de los Maestros, creada en la Universidad de Ohio. La misma está estandarizada y cuenta con Análisis factoriales exploratorios y confirmatorios de diferentes autores que avalan su fiabilidad para medir esta variable con el instrumento tanto para el idioma inglés como español (Covarrubias y Mendoza, 2016; Duffin et al., 2012).

La composición de la escala consta de 24 ítems que miden Autoeficacia a través de sus tres dimensiones: Eficacia en la motivación de los estudiantes, Eficacia con estrategias instruccionales y Eficacia para el manejo de la clase. La composición es tipo Likert con 5 opciones (1 Nada; 5 Mucho).

Tras la recolección de los datos a través de la escala se realizó el análisis de fiabilidad de alfa de Cronbach, el cual arrojó $\alpha=.929$ lo cual indica una fiabilidad alta con relación a los datos recogidos de la muestra.

Resultados

Los análisis para los resultados fueron realizados en el software estadístico de código abierto JASP.

Según los niveles de autoeficacia de los docentes, se determinaron tres niveles, con un 35.80% con un nivel de autoeficacia bajo, un 32.72% con un nivel medio y 31.47% con un nivel alto.

Tras comprobar donde se ubicaban los docentes noveles en cuanto a su nivel de autoeficacia se procedió a realizar una prueba U de Mann-Whitney para comprobar si existían diferencias significativas en cuanto a la autoeficacia entre los docentes noveles y los docentes con experiencia dentro del marco del Programa Nacional de Inducción Docente. Se realizó este tipo de análisis debido a que la muestra no presenta una distribución normal según la prueba de Shapiro Wilk $< .001$.

De la muestra se identificaron los docentes con experiencia previa, $n=2240$ y sin experiencia $n=1746$. La U de Mann Whitney = indicó que entre los docentes con experiencia y sin experiencia no hay diferencias significativas respecto al nivel de autoeficacia, donde $U=1.914$ y $p=0.250$.

Conclusiones

Los hallazgos indican que no existen diferencias significativas entre los docentes con experiencia y los docentes sin experiencia con relación a su autoeficacia. Esto indica que ambos grupos son similares respecto a la confianza que se tienen así mismos para realizar de manera eficaz su trabajo como educadores. Lo que sugiere que la experiencia que pueda poseer un

docente no condiciona el nivel de autoeficacia de este. Aunque de manera general pueda inferirse que un maestro con experiencia puede tener más conocimiento, al parecer esto no deriva en una mayor percepción acerca de sus habilidades.

Cabe destacar que la autoeficacia como constructo puede verse afectado por factores como la formación, el ambiente laboral y experiencias personales. Por lo cual, aunque no se hallaron diferencias significativas, no se descarta la posibilidad de que alguno de estos factores que no fueron recogidos en este estudio puedan influir en la autoeficacia de los docentes. Esto puede dar pie a futuros estudios enfocados en estos factores como variables a estudiar.

Hay que considerar que los hallazgos de esta investigación son importantes para la formación profesional de los maestros, pues lo hallado sugiere que la experiencia no garantiza la autoeficacia. En base a ello se podrían considerar diferentes estrategias para apoyar la confianza y la autoeficacia de los maestros independientemente de su experiencia.

Referencias bibliográficas

- Almonacid, J. H., Herrera, J. D. C. P., Arias, I. M., Salinas, C. O., Covarrubias, M. C., González, M. W., & Gallardo, N. L. (2023). Nivel de Autoeficacia Docente de profesores y profesoras de Educación Física que participan del sistema escolar en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 564-574.
- Brewer, E. A., & Bristor, V. J. (2022). Accelerated Induction to Teaching: Three Levels of Support for a Successful Student Teaching Experience. *Kappa Delta Pi Record*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/00228958.2022.2125131>
- Covarrubias A., y Mendoza, C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-107. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- Duffin, L., French, B., y Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>

Kwok, A., & Cain, C. (2021). Alternatively certified teachers' perceptions of new teacher induction. *Professional Development in Education*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879226>

López, A., & Marcelo García, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, 5 (2), 95-120.
<https://doi.org/10.22206/CYED.2021.V5I2.PP95-120>

Palabras clave

Autoeficacia

Inducción

Formación docente

Les pedagogies transformadores i actives en l'Educació per al Canvi Climàtic, la Biodiversitat i el Benestar i la Salut

Genina Calafell-Subirà, Anna Maria Escofet, Anna Forés, Gregorio Jiménez y Mireia Esparza

Resumen

Antecedents

Actualment, la nostra societat es troba immersa en una crisi ecosocial de múltiples dimensions en la que conflueixen diversos factors causals. Els seus efectes són cada cop més evidents tant a nivell mediambiental (canvi climàtic, pèrdua de biodiversitat, acidificació dels oceans, exhauriment de recursos), com a nivell social (augment de la població mundial, problemàtiques de benestar i salut o migracions forçades) i econòmic (increment de les desigualtats), amb clares connexions entre uns efectes i els altres i tots amb una clara influència directa (pandèmies) o indirecta (per exemple, manca d'aigua) en la salut i el benestar de les persones. Aquests problemes estan destruint les condicions ambientals i socials del nostre planeta, compromentent així la nostra supervivència com a espècie. Així, el sisè informe de l'IPCC del 2021 (Intergovernmental Panel on Climate Change) alerta de la gravetat i la irreversibilitat del canvi climàtic, i l'exposa com un dels majors problemes actuals als que ha de fer front la societat. A la vegada, apunta la necessitat d'accions urgents de mitigació. I és que des de l'informe del MIT "The Limits to Growth" de l'any 1972 fins als Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de 2015 proposats per l'ONU, els riscos ambientals i socials de la sobreexplotació de la natura i les desigualtats econòmiques, amb els riscos derivats per a la salut, s'han agreujat sense que s'hagi produït una millora clara en aquestes condicions.

En aquest context és evident que tota la societat està cridada a ser part activa del canvi, i més que mai, el paper de l'Educació esdevé clau per ha respondre

a la realitat urgent de la problemàtica ecosocial. En la trajectòria de Educació per a la Sostenibilitat (ES) les veus de fracàs o decepció són diverses per no aconseguir disminuir la crisi ecosocial amb més èxit (Gutierrez, 2018). El mateix autor, des d'una mirada crítica i optimista, diagnòstica i identifica elements propis del camp de l'ES i també del context en què l'ES es desenvolupa com a factors a considerar davant d'aquesta situació. Entre ells destaca la necessitat d'incorporar elements pedagògics a l'ES. Així es fa necessari anar més enllà d'una activitat d'ES centrada en l'adquisició d'hàbits i conductes per a la sostenibilitat del medi i indagar en noves maneres d'aproximar-se als problemes ecosocials des d'un enfocament sistèmic, global i amb una visió crítica (Calafell i Junyent, 2017). És a dir, una educació cap a la sostenibilitat que no es fonamenti únicament en la introducció de nous objectius i continguts, sinó especialment, en la incorporació de pedagogies que apoderin la ciutadania i els estudiants per orientar el canvi cap a una educació crítica i transformadora. A l'hora d'introduir l'Educació per a la sostenibilitat en la formació inicial de professionals de l'àmbit educatiu (mestres d'educació infantil, mestres d'educació primària, professorat de secundària, pedagogs i pedagogues, educadors i educadores socials, personal d'Infermeria d'educació per a la salut en la comunitat, etc.) ens trobem en un escull que pensem hem de superar: la necessitat de dialogar entre els continguts i les metodologies d'ensenyament i aprenentatge efectives per a promoure aquest canvi emancipador. Per aquest motiu, la present recerca pretén contribuir a explorar quines són les metodologies d'ensenyament i aprenentatge presents en l'ES des de la perspectiva de les pedagogies transformadores, tot basant-nos en la hipòtesis que, l'alumnat entén la importància i la rellevància d'allò que estan estudiant quan veuen la seva incidència en el futur i en conseqüència, la seva motivació, implicació i compromís per l'estudi creix exponencialment.

Objectius

La recerca que es presenta és part d'un estudi més ampli que pretén contribuir a identificar les representacions socials dels futurs agents educatius i les metodologies d'ensenyament i aprenentatge en relació a l'educació per al

canvi climàtic, l'educació per a la biodiversitat i l'educació per al benestar i la salut des de l'enfocament de la Sostenibilitat i les pedagogies transformadores. En concret, en aquesta comunicació es presenten part dels resultats d'un dels objectius: l'anàlisi de les pedagogies d'ensenyament i aprenentatge presents en articles rellevants d'investigació i docència sobre l'educació per al canvi climàtic, l'educació per la biodiversitat i l'educació per al benestar i la salut.

Metodologia

Per tal d'assolir els objectius exposat s'ha procedit a realitzar un anàlisi documental a partir d'una mostra aleatòria d'articles d'investigació educativa utilitzant un enfocament quantitatiu i qualitatiu.

Els passos seguits han estat:

- 1) Selecció d'articles en dos bases de dades:
 - al CERCABIB, una aplicació de consulta pública dels fons del centre de recursos per a l'aprenentatge i la investigació (CRAI) de la Universitat de Barcelona.
 - a l'ERIC (Institut of Educations Sciences)

Per tal de fer aquesta cerca s'han utilitzat dos criteris:

- Els booleanos que s'indiquen en tres idiomes, català, castellà i anglès: Docència i biodiversitat, ensenyament i biodiversitat, aprenentatge i biodiversitat, Docència i canvi climàtic, ensenyament i canvi climàtic, aprenentatge i canvi climàtic, Docència i benestar, ensenyament i benestar, aprenentatge i benestar.
- Els registres entre 2015 i 2022.

- 2) Reducció de la mostra obtinguda utilitzant dos filtres:
 - Registres duplicats
 - Exclusió de registres que no són articles o capítols de llibre.
- 3) Anàlisis de 2217 articles segons l'enfocament d'educació per a la sostenibilitat i les metodologies actives a partir del programari ATLAS.TI.

Resultats

En aquests moments la investigació està en el procés de discussió de resultats, i si bé els resultats no són definitius, ja que encara s'està interpretant amb l'equip d'investigadores l'estudi de l'ATLAS.Ti, els resultats indiquen que:

- La investigació en l'Educació per al benestar i la salut des de l'enfocament de l'ES i les metodologies actives és minoritària, essent d'un percentatge inferior al 2% en relació amb la mostra total d'articles. A l'hora, les temàtiques de salut i benestar són vistes com a finalitat de les propostes i no com a contingut pedagògic.
- La investigació en Educació per al canvi climàtic i la biodiversitat des de l'enfocament exposat (ES i pedagogies transformadores) és més significatiu a nivell quantitatiu pel nombre d'articles si bé, tot sembla indicar que la preocupació per l'educació per a la Biodiversitat és sostinguda durant els darrers vuit anys i l'educació per al canvi climàtic pren més rellevància en els darrers cinc anys.
- En l'educació per al canvi climàtic les pedagogies utilitzades que de moment surten a la llum es relacionen amb un aprenentatge actiu de l'alumnat, l'ús de jocs, l'educació virtual i propostes interdisciplinàries.
- En l'educació per a la biodiversitat les pedagogies utilitzades majoritàriament són l'educació a l'aire lliure, l'aprenentatge basat en problemes, aprenentatge vivencial i/o sensorial, els itineraris de natura i l'ús del mètode científic experimental.

Conclusions

Si bé la introducció de problemàtiques ecosocials com el canvi climàtic, la crisi de la biodiversitat o la salut i el benestar són qüestions que des de l'educació caldria donar-hi resposta, els resultats indiquen que encara, és una preocupació que sorgeix molt des dels àmbits científics i des d'àrees de coneixement afins com la biologia, la física, l'ecologia, etc. En conseqüència sembla que caldria més reflexió pedagògica de com treballar aquestes qüestions des de l'educació, ja que en sembla que hi ha una transferència de les metodologies científiques a les experiències i pràctiques educatives. Si bé aquest mirada és essencial i necessària en l'ES també esdevé rellevant que aquesta dialogui amb una mirada més pedagògica dels problemes ecosocials i, així poder incloure la perspectiva complexa i transformadora tant necessària per a la sostenibilitat futura. Per aquest motiu cal seguir investigant en com

garantir millores en temes tant significatius com el canvi climàtic, la biodiversitat i la salut i el benestar, garantint l'ús en els espais educatius de pedagogies transformadores i metodologies actives que facilitin aquests canvis reals.

Referències Bibliogràfiques

- Calafell, G., & Junyent, M. (2017). La idea vector y sus esferas: una propuesta formativa para la ambientalización curricular desde la complejidad. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 189–216. <https://doi.org/10.14201/teoredu291189216>
- Gutierrez Bastida, J.M. (2018). *Education ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Madrid: Editorial Bubok.

Palabras clave

Educació per a la Sostenibilitat
Pedagogies transformadores
Canvi Climàtic
Biodiversitat
Salut i Benestar

Estudio del impacto de la gamificación estructural en la percepción y motivación hacia las ciencias en estudiantes de Magisterio

Gregorio Jimenez Valverde, Carlos Heras Paniagua, Noelle Fabre Mitjans y Genina Calafell Subirà

Resumen

Introducción

Numerosos estudios evidencian la predominancia de emociones negativas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales entre los estudiantes de Magisterio de Educación Primaria (Martín-García et al., 2023). Dentro de este panorama, los docentes de didáctica de las ciencias en los grados de Magisterio enfrentan el desafío de provocar un cambio de actitud en sus estudiantes, logrando un tránsito desde sentimientos adversos hacia una visión más positiva.

En la búsqueda de soluciones a esta problemática, la gamificación educativa emerge como una estrategia pedagógica de creciente prominencia, ya que propone un aprendizaje atractivo y motivador. Definida como la incorporación de elementos propios de los juegos en contextos educativos, la gamificación pretende fomentar la participación, el compromiso y la motivación del alumnado (Kalogiannakis et al., 2021) y puede ser de contenidos o estructural, según si los elementos de juego se incorporan en las actividades o en la estructura alrededor de estas.

En este escenario, la motivación se erige como un aspecto clave y puede ser extrínseca o intrínseca, según si la fuerza que impulsa a los individuos a actuar es externa (castigos, recompensas) o interna. Para optimizar los beneficios de la gamificación, es crucial que esta motivación extrínseca evolucione hasta transformarse en motivación intrínseca, pues de lo contrario, la gamificación resultará efectiva solamente mientras se mantengan las recompensas (Walz y

Deterding, 2015).

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (SDT), las tres necesidades psicológicas básicas –competencia, autonomía y relación– propulsan la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985). En este sentido, la gamificación, si se diseña de manera óptima, puede satisfacer dichas necesidades y, en consecuencia, estimular la motivación intrínseca.

El reto reside, pues, en utilizar estrategias como la gamificación educativa para transformar la visión negativa que los estudiantes de Magisterio tienen de las ciencias, aumentar su motivación hacia los contenidos de la asignatura y fomentar una motivación que evolucione desde lo extrínseco hasta lo intrínseco.

Objetivos

Analizar el impacto de la gamificación estructural de una asignatura de didáctica de las ciencias experimentales en la percepción de los maestros en formación inicial sobre la física y la química.

Evaluar la efectividad de la gamificación con FantasyClass como herramienta para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y si facilita la transición de la motivación extrínseca a la motivación intrínseca en los estudiantes, en consonancia con la Teoría de la AutoDeterminación.

Metodología

La presente investigación se suscribe al paradigma cualitativo, adoptando una perspectiva fenomenológica con el fin de profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes en torno a la implementación de la gamificación estructural en una asignatura de didáctica de las ciencias experimentales.

L muestra se compone de 66 estudiantes (56 mujeres, 10 hombres) de la asignatura "Didáctica de la materia, la energía y la interacción" (DMEI), correspondiente al segundo curso del grado de Magisterio de Educación Primaria (MEP) de la Universidad de Barcelona, durante el curso académico 2021-22.

La gamificación de la asignatura se llevó a cabo a través de la plataforma gratuita FantasyClass (www.fantasyclass.app), que posibilita la gestión de un sistema PBL (puntos, insignias y tablas de clasificación) integrado en la estructura del curso, a la par que ofrece la inclusión de otros elementos típicos de los juegos, aplicables a dinámicas tanto competitivas como cooperativas. Los estudiantes se agruparon en equipos de cuatro, manteniéndose inalterados durante toda la asignatura. La estética medieval de FantasyClass permitió incorporar una narrativa a todas las actividades, estableciendo una cohesión temática y favoreciendo que los estudiantes se sintieran protagonistas de una aventura en la que las actividades se transformaron en retos a superar (Heras et al, 2022).

Para recoger los datos, se diseñó un cuestionario online que los estudiantes completaron al final de la asignatura. Dicho instrumento comprendía dos preguntas abiertas orientadas a (i) recoger sus impresiones acerca del cambio en su percepción hacia la física y la química y (ii) su valoración sobre la implementación de FantasyClass en la gamificación de la asignatura.

El análisis de los datos se realizó mediante una metodología de análisis de contenido. Se realizó una codificación de los comentarios de los estudiantes, identificando unidades de significado que se transformaron en códigos. Estos códigos se organizaron en categorías más amplias, basadas en patrones y temas recurrentes detectados en los datos, utilizando el software Atlas.ti 23.1.2.0.

Resultados y discusión

Los hallazgos extraídos de las respuestas de los estudiantes a la primera pregunta del cuestionario señalan un cambio notable de percepción hacia la física y la química. Estas disciplinas, inicialmente percibidas como asignaturas difíciles y aburridas, se transformaron en áreas accesibles e incluso divertidas. Los estudiantes resaltaron la gamificación como impulsor fundamental de este cambio. Además, los estudiantes subrayaron la relevancia de la física y la química en la vida cotidiana, una conexión que parece haber potenciado su interés y motivación hacia estos temas. Este realce de la relevancia en la vida

real también es testimonio de la efectividad del enfoque de enseñanza centrado en el alumno adoptado en la asignatura, con actividades más vivenciales y competenciales. Este enfoque alentó a los estudiantes a tomar las riendas de su propio aprendizaje, fomentando la exploración y experimentación en lugar de la simple recepción de información, lo que posibilitó un ambiente de aprendizaje más dinámico y atractivo.

En respuesta a la segunda pregunta, los estudiantes articulan sus experiencias con la gamificación de manera reflexiva y detallada. Muchos estudiantes, especialmente aquellos que no tenían una formación sólida en ciencias, manifiestan que la gamificación ha despertado su interés y compromiso con la asignatura. La emoción de ganar recompensas, avanzar en niveles y seguir la narrativa emergente los ha llevado a estar más comprometidos con el material y a participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes también informan que la gamificación ha impactado positivamente en su comprensión de la física y la química. La posibilidad de aplicar conceptos a desafíos dentro del marco de la gamificación, y con una narrativa que les ha dado sentido a estos retos, ha hecho que el contenido sea más relevante y atractivo para ellos. Esta relevancia percibida ha favorecido una comprensión más profunda de los conceptos, llevando a un aprendizaje más significativo. La interacción social y la cooperación son otras áreas que los estudiantes identifican como fortalecidas por la gamificación.

A través de un análisis adicional de los comentarios de los estudiantes, encontramos evidencias sólidas de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas identificadas en la Teoría de la Autodeterminación: autonomía, competencia y relación. La implementación de la gamificación a través de FantasyClass parece haber fomentado la autonomía al permitir a los estudiantes tomar decisiones a lo largo de la gamificación. Los desafíos presentados dentro del juego han permitido a los estudiantes demostrar y desarrollar competencias, mientras que las interacciones con los compañeros han promovido relaciones positivas y colaborativas. La satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas puede haber contribuido al aumento en la motivación y el compromiso con el aprendizaje que los estudiantes han referido en sus comentarios.

Conclusiones

La gamificación, a través de la plataforma FantasyClass, ha demostrado tener un impacto significativo en el cambio de percepción de los estudiantes hacia la física y la química.

La gamificación estructural de la asignatura y la incorporación de una narrativa a las actividades ha aumentado la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. En lugar de ser meros receptores de información, se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje, lo que resulta en una experiencia educativa más enriquecedora.

Se han encontrado evidencias que muestran una transición de la motivación extrínseca a la motivación intrínseca en nuestro alumnado, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación.

Referencias bibliográficas

- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.
- Heras, C., Jiménez, G. y Calafell, G. (2022). La necesidad de una narrativa en la gamificación estructural de una asignatura. En G. Paredes-Otero (Coord), Narrativas y usuarios de la sociedad transmedia (pp. 57-79). Dykinson.
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S. y Zourmpakis, A.I. (2021). Gamification in Science Education. A Systematic Review of the Literature. Education Sciences, 11, 22.
- Martín-García, J., Pozuelo, J., de Echave, A. y Cascarosa, E. (2023). Experiencia y actitudes hacia la ciencia: un estudio con maestros en formación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98(37.1), 313-334.
- Walz, S. P. y Deterding, S. (2015). Why Gamification is Bullshit. En Gameful World: Approaches, Issues, Applications (pp. 65-79). The MIT Press.

Palabras clave

Gamificación

Enseñanza de las Ciencias

Formación inicial de maestros

Motivación

Teoría de autodeterminación

Incidencia de las variables psicológicas y contextuales sobre el ajuste escolar en los estudiantes de secundaria de República Dominicana

Iván Moronta Tremols, Ginia Montes de Oca y Ashley Gutiérrez

Resumen

Introducción

Este estudio analiza la relación existente entre variables psicológicas y el ajuste escolar del alumnado de secundaria de República Dominicana. El mismo ha sido realizado gracias al apoyo financiero del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Dicha investigación pertenece a la línea temática: Educación transformadora a nivel social, justa, equitativa y sostenible. Cuenta con una muestra de 918 individuos. Los cuestionarios utilizados fueron el AUDIM, PANASN, SEM y EBAE. Los resultados presentados señalan que: a) existen diferencias a favor de las mujeres en las variables del ajuste, y a favor de los hombres en las psicológicas, b) existe relación entre las variables psicológicas y del ajuste, la misma es mayor en la implicación escolar general.

Revisión de la literatura

Cuando se hace referencia a la etapa de la adolescencia, se alude a una etapa de cambios importantes en el desarrollo de una persona, estos cambios pueden suceder a nivel social, psíquico o fisiológicos (Guerra-Bustamante et al., 2019). En la última década, se han realizado estudios enfocados en la búsqueda de posibles predictores del rendimiento académico, dejando entre ver la importancia de este tema para los investigadores (Fuentes et al., 2015). Entre estos predictores se analizan variables inherentes al alumnado en los distintos entornos como son los factores psicológicos (autoconcepto y bienestar), y variables propias del ajuste escolar (implicación escolar) (Daily et

al., 2019; González-Moreno y Molero-Jurado, 2023; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Partiendo de lo mencionado, este estudio busca analizar la relación existente entre las variables psicológicas con el ajuste escolar del alumnado de secundaria de República Dominicana. Como objetivo específico está identificar las diferencias entre las variables psicológicas y del ajuste escolar en el alumnado según su sexo.

Descripción de la Metodología

Este estudio presenta un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional. Se busca establecer relaciones entre las diferentes variables del estudio.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM-33) (Fernández-Zabala et al., 2015), el Cuestionario PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) para niños y adolescentes (PANASN; Sandín, 1997). La implicación escolar se medirá con el School Engagement Measurement (SEM; Fredericks et al., 2005; validado por Ramos et al., 2016). El rendimiento académico evaluado a través de 3 ítems de la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10; Moral et al., 2010).

Participantes

La muestra de este estudio corresponde a estudiantes de centros educativos del Gran Santo Domingo, con un total de 918 sujetos (351 masculino y 537 femenino).

Resultados

Tal como se ha podido observar en el primer resultado, dentro de las dimensiones que poseen diferencias significativas se encuentran la implicación conductual y la implicación escolar general a favor de las féminas, mientras que el afecto negativo y afecto general, se evidencian diferencias a favor de los hombres. Además, en un segundo resultado se aprecia que las variables psicológicas muestran relación con las variables del ajuste. El autoconcepto académico verbal y matemático presentan una fuerte relación con la

implicación escolar general, siendo la última la que mayor relación evidencia.

Conclusiones

Estos resultados son confirmados en estudios como los de Lam et al. (2012), quienes encontraron diferencia a favor de las mujeres. Mientras que las dimensiones de afecto negativo y afecto general poseen cierta relación con el ajuste escolar (Alcalá et al., 2006). Asimismo, distintos autores han confirmado en otros estudios que existe una relación entre las variables psicológicas y las del ajuste escolar (Christenson et al., 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2012). En cuanto a las variables del afecto, se logra apreciar que tanto el afecto positivo, negativo y el general se relacionan en mayor grado con las dimensiones autoconcepto académico matemático y la implicación escolar general, mostrándose mayor en la dimensión afecto positivo. Esto es confirmado por Church et al. (2014), quien asegura que un buen autoconcepto se relaciona con emociones positivas. Por lo que sería oportuno poder prestar mayor atención a las emociones del alumnado, ya que esta más que evidenciado que depende el tipo de sentimiento que este experimentando, el alumnado se percibirá como un mejor estudiante y se implicara más en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., Ibáñez, E. (2006). Afectos y Género. *Psicotema*, 18(1), 143-148.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Ibáñez-Reyes, J., de Jesús Vargas-Flores, J., Curtis, G. J., Tanaka-Matsumi, J., ... & Simon, J. Y. R. (2014). Relating self-concept consistency to hedonic and eudaimonic well-being in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(5), 695-712.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019).

- Schoolclimate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, 89(3), 173–180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez- Fernández, A., y Goñi, A., (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore, & L. Lippman. (Eds.). *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (pp. 305–321). NY: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- González-Moreno, A., y Molero-Jurado, M. (2023). Bienestar personal durante la adolescencia según el modelo Perma: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.1.5130>
- Guerra-Bustamante, J., León-del-barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *Environmental Research and Public Health*, 16(10), 2-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. *Handbook of research on student engagement*, 403-419.
- Moral, J., Sánchez-Sánchez, J., y Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 23(2), 1-11.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Rodríguez, A., Droggett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and

perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
<https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002>

Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 8(2), 173-182.

Palabras clave

Autoconcepto académico

Ajuste escolar

Afecto positivo

Afecto negativo

Resiliencia en educación inicial: un estudio con educadoras en contextos vulnerables

Joucelyn Rivadeneira, Ximena Suárez y Bessie Rojas

Resumen

Introducción

La educación inicial en Chile es el primer nivel del sistema educacional nacional con un marco normativo regulado cuyas bases curriculares han evolucionado conforme los nuevos aportes provenientes de las neurociencias y la psicología que relevan la importancia de la formación de los niños en los primeros años de vida como una etapa clave para el desarrollo cognitivo y emocional. En este sentido, se releva el rol del profesional que facilita a los niños/as construir y desarrollar los aprendizajes significativos mediante interacciones sociales fundamentalmente positivas y seguras.

En Chile el estudio en educación inicial es aun relativamente reciente. Entre algunas de las áreas de investigación más relevantes se encuentran aspectos relativos al apoyo pedagógico, emocional y organización del aula (Leyva et al, 2015; Strasser et al., 2009; Treviño et al., 2013), la calidad de la educación en el desarrollo temprano (Soto & Rodríguez, 2016; Villalón et al., 2002) y la influencia de dicho nivel educativo en el desarrollo infantil posterior (Herrera et al., 2008).

La resiliencia como concepto ha transitado desde un paradigma centrado en la comprensión del dolor, la lucha y el sufrimiento implicado en el proceso de adaptación frente a la adversidad, hacia un paradigma centrado en comprender las cualidades positivas y las fortalezas que los individuos presentan (Henderson & Milstein, 2003). En este punto reconocer la importancia del contexto en la construcción de resiliencia implica reconocer que ésta tiene un rasgo multidimensional y que existe dentro de un sistema social de interrelaciones (Henderson & Milstein, 2003; Luthar et al., 2000).

Respecto a los contextos educativos vulnerables, es importante reconocer que los niños y niñas que se encuentran en dichos entornos muchas veces se encuentran en riesgo psicosocial y tienen menos oportunidades de un aprendizaje positivo (Marchant et al., 2013). En estos contextos vulnerables también es esperable que el trabajo educativo de los docentes sea más difícil de desarrollar. Aguilar (2018) dice al respecto que la complejidad de la labor docente radica en que lleva implícito un trabajo emocional e inherentemente estresante. En contextos complejos de alta vulnerabilidad, este estrés puede volverse tóxico. En esta área también se ha logrado comprobar que aquellos docentes que experimentan de forma regular emociones positivas pueden ser más resilientes y afrontar de mejor manera los elementos estresores que les permitan mantener ambientes sanos de aprendizaje (Cohn et al., 2009; Gu & Day, 2007)

En base a lo expuesto, el objetivo de la presente investigación se centra en analizar la incidencia de las competencias emocionales, niveles de estrés y el ambiente educativo en los niveles de resiliencia que presentan las educadoras de nivel inicial de la Región de Tarapacá (Chile).

Método

Se utiliza un estudio con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de tipo explicativo. La muestra quedó compuesta por 149 educadoras mujeres de nivel infantil de 4 tipos de establecimientos según orgánica y financiamiento. El estudio abarca todos los niveles contemplados en la educación parvularia chilena.

Se aplicaron cinco cuestionarios, incluidos datos demográficos, la Escala de Resiliencia (SV-Res de Saavedra & Villalta, 2008), el Cuestionario de percepción del estrés (Tapia et al., 2007), la Escala de ambiente educativo de la primera infancia (Mathiesen et al., 2011) y el Inventario de competencias emocionales para adultos (ICEA de López-López et al., 2022).

Resultados

Los principales datos descriptivos de la población indican que la edad

promedio de las participantes fue de 37,97 años (DT 8.496). La antigüedad en el ejercicio de la profesión indica que un 22% tenía menos de 1 hasta 5 años de experiencia, 65.5% entre 5 y 20 de experiencia, y 12.3% más de 20 años de experiencia.

Las correlaciones indican que las competencias emocionales se asocian de forma significativa positiva con los niveles de resiliencia (0.641), mientras los niveles percibidos de estrés se relacionan significativamente de forma negativa con la resiliencia (-0.515). El ambiente educativo correlaciona de forma negativa pero no significativa con la resiliencia (-0.127).

Se verificó el cumplimiento de los supuestos para la regresión. Los análisis de regresión indicaron que las competencias emocionales contribuyen positivamente y en mayor medida a predecir la resiliencia (0.57%) mientras que el estrés y el ambiente del aula lo hacen en un 0.1%. Estas variables explican alrededor del 46% de la resiliencia en las educadoras.

Discusión/Conclusiones

Este es el primer estudio en educadoras de nivel inicial en Chile que examina el impacto de variables individuales y de contexto en los niveles de resiliencia. El presente estudio proporciona implicaciones útiles y prácticas para promover la resiliencia en educadoras de nivel inicial. Es posible concluir que asegurar el bienestar de los docentes es fundamental para el desarrollo de los niños/as. Tal como lo plantea Hattie (2009:23) es improbable que un docente cansado, desencantado o deprimido tenga la energía emocional y la agilidad necesarias para implicarse en las complejas actividades que involucra una enseñanza y aprendizaje óptimos. Esto parece del todo relevante de manera especial en una etapa del desarrollo humano en la que son decisivas experiencias positivamente enriquecedoras para la formación de las conexiones neuronales que marcan trayectorias vitales sanas

Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. (2018). *Onward: Cultivating emotional resilience in educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Cohn, M. A., Brown, S. L., Fredrickson, B. L., Milkels, J. A., & Conway, A. M.

- (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9, 361-368.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Herrera, M., Mathiesen, M., Domínguez, P., & Merino, J. (2008). Calidad educativa en educación parvularia para niños y niñas menores de tres años de edad en la provincia de Concepción, Chile. *Paideia*, 44, 109-127.
- Hughes, V. (2012). The roots of resilience. *Nature*, 490(7419), 165-167. <https://doi.org/10.1038/490165a>
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- López-López, V., Lagos San Martín, N. G., & Hidalgo Ortiz, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Luthar, S. & Brown, P. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19, 931-955.
- McEwen, B. S., Gray, J. D., & Nasca, C. (2015). Recognizing resilience: Learning from the effects of stress on the brain. *Neurobiology of Stress*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2014.09.001>
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables

- en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Mathiesen, M., Merino, J., Herrera, M., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 147-160.
- Saavedra, E. & Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 14, 31-40.
- Soto, M. & Rodríguez, C. (2016). Calidad educativa en un centro de educación parvularia utilizando el catálogo de criterios de calidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-18.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96.
- Tapia, D., Cruz, C., Gallardo, I., & Daso, M. (2007). Adaptación de la escala de percepción global de estrés (EPGE) en estudiantes adultos de escasos recursos en Santiago, Chile. *Psiquiatría y Salud Mental*, 1(2), 109-119.
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013) Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M., & Mathiesen, M. (2002). Calidad de la educación preescolar en Chile desde una perspectiva internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59.

Palabras clave

Resiliencia

Educación inicial

Contextos educativos vulnerables

Diseño de una red de (co)diseño de itinerarios flexibles de aprendizaje: Conectando la investigación en Tecnología Educativa y la práctica docente

Juan Moreno-García, Bárbara de-Benito Crosetti y Olga Lucía Agudelo
Velásquez

Resumen

Este proyecto de investigación en Tecnología Educativa se enfoca en el codiseño de estrategias metodológicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Financiado por la Agencia Estatal de Investigación, tiene como objetivo principal potenciar el aprendizaje a través de itinerarios flexibles y personalizados en entornos tecnológicos. La red de codiseño e investigación de itinerarios de aprendizaje flexible se establece como un espacio de conexión, intercambio de experiencias y acceso a recursos generados por los participantes. Esta red busca ser un punto de encuentro para docentes e investigadores que utilizan itinerarios para flexibilizar los procesos educativos. Los avances realizados hasta el momento incluyen la definición de conceptos clave y un trabajo colaborativo para establecer la naturaleza y características de la red. Se pretende que la red sea una comunidad híbrida de aprendizaje y práctica, que promueva el aprendizaje académico y el desarrollo profesional de sus miembros. Para ello, se debe desarrollar una plataforma integral con herramientas que favorezcan procesos de intercambio y colaboración, como repositorio de recursos, directorio de miembros, herramientas de comunicación, sistema de notificaciones, entre otras funcionalidades.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se enmarca en la agenda de investigación en Tecnología Educativa, enfocándose en la generación de estrategias metodológicas de

(co)diseño de la enseñanza y del aprendizaje. La iniciativa surge como resultado de los proyectos EDU2017-84223-R y PID2020-113101RB-I00, financiados por la Agencia Estatal de Investigación para la I+D+I. Su objetivo principal es potenciar los procesos de aprendizaje a partir de itinerarios flexibles y personales, en entornos enriquecidos con tecnología, basados en la construcción colaborativa de conocimiento y la promoción de la agencia de los estudiantes (de-Benito et al., 2020).

Esta línea del proyecto se centra en diseñar, implementar y validar una red de (co)diseño e investigación de itinerarios de aprendizaje flexibles, que brindan a los estudiantes opciones para gestionar su propio aprendizaje (Agudelo, 2017).

Esta red tiene como objetivo establecer un espacio de conexión, intercambio de experiencias y secuencias de aprendizaje, así como el acceso a recursos generados por los participantes. Se busca convertirlo en un punto de encuentro entre docentes e investigadores que utilizan itinerarios de aprendizaje como estrategia para flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este entorno favorecerá el análisis, la discusión y la construcción conjunta de protocolos, características, experiencias de usuario, tecnología, mejores prácticas y lecciones aprendidas de otras redes similares.

Para orientar el trabajo en la red se hace necesario partir de los conceptos: codiseño e itinerarios flexibles de aprendizaje. El codiseño entendido desde la implicación de los estudiantes en la toma de decisiones, la distribución de responsabilidades consensuada entre los agentes y el diseño del aprendizaje, (Gros, 2019) y los itinerarios flexibles de aprendizaje, como organizadores de conceptos, temas y objetos de aprendizaje, ofreciendo una visión completa de lo que debe hacerse, favoreciendo la elección del alumnado según sus necesidades y características, según de-Benito et al. (2012), apoyados en Cañas y Novak (2010).

MÉTODO

El proyecto parte del objetivo principal: generar estrategias metodológicas de codiseño de la enseñanza y del aprendizaje para la formación de docentes basadas en itinerarios personales de aprendizaje en entornos enriquecidos con

la tecnología, con el fin de favorecer la agencia y la construcción colaborativa de conocimiento.

Como objetivo específico 4, se busca diseñar, implementar y validar una red de (co)diseñadores e investigadores de itinerarios de aprendizaje flexibles. Y este pretende lograrse a partir de acciones como:

- Identificación de acciones integradas, sobre el diseño de itinerarios de aprendizaje flexibles, que se promoverán desde la red.
- Definición de la configuración tecnológica para el funcionamiento de la red.
- Elaboración de protocolos, pautas procedimentales y guías de usuario para la gestión y la participación en la red.
- Elaboración de un informe de seguimiento y análisis del impacto de la red de diseñadores de itinerarios de aprendizaje.

Como primer paso se define el tipo de red que se pretende crear para este proyecto, como una comunidad colaborativa de aprendizaje y práctica, ya que busca conectar a docentes e investigadores interesados en el (co)diseño de itinerarios flexibles de aprendizaje en entornos enriquecidos con tecnología, con la idea de que sus miembros puedan colaborar activamente, analizar y discutir acciones relacionadas con el diseño de itinerarios de aprendizaje flexibles. A través de esta colaboración, se fomenta la construcción conjunta de conocimiento y la generación de nuevas estrategias metodológicas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El siguiente paso fue trabajar con expertos, investigadores y docentes a través de una Sinergia en el congreso internacional EDUTECH 2022, para definir otros aspectos generales que permitan estructurarla.

RESULTADOS

En la sinergia participaron diez expertos académicos e investigadores, se analizaron ideas y mejores prácticas de otras redes para construir protocolos, características y tecnología de esta nueva red. Las principales características y funciones identificadas fueron:

1. Repositorio: La red debe contar con un repositorio donde los miembros puedan compartir sus itinerarios, así como encontrar recursos y elementos

que enriquezcan su práctica educativa. Esto incluye posibilidades de retroalimentación y comentarios constructivos para mejorar los propios itinerarios, así como acceso a formaciones adicionales y recursos educativos complementarios.

2. Directorio y herramientas de comunicación: Es importante contar con un directorio de miembros que incluya a expertos en diferentes áreas de conocimiento, que puedan compartir su experiencia y guiar a otros miembros hacia la adquisición de habilidades y competencias específicas. Además, debe disponer de herramientas de comunicación para que los miembros puedan conectarse y colaborar.

3. Dinamización y motivación: Para fomentar la participación en la red, se sugiere incluir estrategias de ludificación, como ranking de usuarios basado en sus actuaciones y la obtención de insignias. Estas estrategias también ayudarían a identificar a los usuarios más relevantes.

4. Espacios públicos y privados: La red debe ofrecer un espacio público abierto, un espacio exclusivo para miembros y la posibilidad de crear subgrupos temáticos. Esto permitirá diferentes niveles de participación y facilitará la conexión entre usuarios con intereses y necesidades similares.

5. Interfaz intuitiva y multilingüe: Una interfaz atractiva y multilingüe que facilite la navegación. Además, posibilitar el acceso a itinerarios en diferentes idiomas para fomentar la diversidad y la inclusión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El diseño de la red corresponde al de una comunidad híbrida de aprendizaje y práctica capaz de potenciar el aprendizaje académico y fomentar el desarrollo profesional de sus miembros en la comunidad académica (Marín et al., 2016), facilitando el acceso a recursos, publicaciones, artefactos y otros productos generados por sus miembros. Además, se busca que sea un espacio de conexión entre docentes e investigadores, permitiendo la retroalimentación y el enriquecimiento mutuo en la implementación de metodologías basadas en itinerarios de aprendizaje (Salinas et al. 2022).

En síntesis, es importante diseñar esta red de manera sencilla, intuitiva y con un diseño atractivo y funcional. Proporcionar un material guía claro y de fácil

acceso, contemplar distintos niveles de participación. Además, se deben generar espacios de apoyo como foros y notificaciones para mantener a los usuarios actualizados. Por último, es fundamental establecer una estrategia de difusión y dinamización que fomente la participación, y el compromiso de los diseñadores, y que permitan su mantenimiento y sostenibilidad.

APOYOS

Este trabajo forma parte del proyecto de I+D+i / PID2020-113101RB-I00 «Codiseño de Itinerarios Personales de Aprendizaje en Entornos Conectados en Educación Superior», financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

Referencias bibliográficas

- Agudelo, O. L. (2017). Diseño de experiencias de aprendizaje mediante itinerarios flexibles basados en mapas conceptuales (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears).
- Cañas, A.J., y Novak, J. (2010). Itineraries: Capturing instructors experience using concept maps as learning object organizers. En Sanchez, J., Cañas, A., & Novak, J. (Eds.), *Concept maps: Making learning meaningful*. Universidad de Chile. <https://bit.ly/2LL8f1h>
- de-Benito, B., Moreno-García, J., y Villatoro Moral, S. (2020a). Entornos tecnológicos en el codiseño de itinerarios personalizados de aprendizaje en la enseñanza superior. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (74) 72-93. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1843>
- de-Benito Crosetti, B. L., Mesquida, A. D., & Ibáñez, J. M. S. (2012). Los itinerarios de aprendizaje mediante mapas conceptuales como recurso para la representación del conocimiento. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (39), 2.
- Gros, B (2019). Gros, B. (2019). La investigación sobre el diseño participativo en entornos digitales de aprendizaje. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/144898>
- Marín, V. I., Urbina, S., Moreno, J., y Salinas, J. (2016). Diseño, implementación y evaluación de XarFED: Comunidad virtual de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears. *Revista de Educación a Distancia*

(RED), (49).

Salinas-Ibáñez, J., y de-Benito, B. (2020). Construction of personalized learning pathways through mixed methods. *Comunicar*, 28(65).
<https://doi.org/10.3916/c65-2020-03>

Palabras clave

Red de investigadores

Comunidad virtual

Itinerarios flexibles de aprendizaje

Codiseño

Uso de recursos lingüísticos para una enseñanza inclusiva de las matemáticas

Judit Chico, Lucía Rotger y Juan Miguel Ribera

Resumen

Introducción

El informe de Salvà et al. (2013) señala que uno de los factores que influye en el abandono del sistema educativo en las Islas Baleares es el entorno familiar o cercano al que pertenece el alumnado. Particularmente, cuando este entorno se corresponde a contextos socioeconómicos bajos. En consonancia con estos hallazgos, diversos estudios en educación matemática relacionan la baja o no exitosa participación en el aula de matemáticas con el contexto social, cultural y económico del alumnado (Prediger et al., 1974;). Uno de los factores que influyen en esta baja participación es el dominio que los alumnos tienen de la lengua de instrucción. Cuando hablamos de lenguas, no nos referimos exclusivamente a idiomas, también a la diversidad de registros de las lenguas. Es decir, podemos estar hablando en la misma lengua, pero usar registros diferentes que dificulten la comunicación efectiva. Entendemos registro como "la configuración de recursos semánticos que un miembro de una cultura asocia típicamente con el tipo de situación" (Halliday, 1978, p. 111). Así, el uso del registro cotidiano puede estar asociado a situaciones socio discursivas como una conversación entre amigos en el patio del colegio, pero puede considerarse no válido para comunicar matemáticas en el aula, suponiendo necesario el uso de un registro técnico y formal. No compartir la lengua en el aula, no sólo dificulta la adquisición y comprensión de conceptos y significados, también limita la participación del alumnado en las prácticas discursivas. Desde esta perspectiva, asumimos que una instrucción sensible y consciente de las implicaciones del uso de la lengua, favorecerá la inclusión y

la participación de todo el alumnado en el aula de matemáticas. Concretamente, en esta comunicación abordamos la siguiente pregunta: ¿Cómo ciertos recursos lingüísticos pueden ser usados en la enseñanza de las matemáticas para favorecer el desarrollo de significados matemáticos y la participación de todo el alumnado en prácticas discursivas? Para ello, diseñamos una intervención didáctica para introducir el pensamiento multiplicativo en un aula de segundo de Educación Primaria de un colegio público de Catalunya. El objetivo es analizar la evolución de la lengua en uso de los alumnos para comunicar matemáticas y su participación en un contexto cooperativo de resolución de problemas con una instrucción que potencia el aprendizaje de las lenguas matemáticas.

Metodología

Diseñamos una intervención didáctica basada en la resolución de tres problemas de patrones en un contexto de aprendizaje cooperativo que fomenta el uso de la lengua para comunicar matemáticas. Cada problema se realiza en una sesión de una hora que se estructura siguiendo tres fases: lectura comprensiva y analítica, trabajo cooperativo en parejas y puesta en común en grupo grande. En la primera fase se sigue la "3 Reading Strategies" (Chamot, 2004) donde el alumnado de forma individual realiza una primera lectura del problema propuesto (examinando la información visual o textual), seguidamente se realiza una monitorización activa de la comprensión del texto (haciendo pausas para la reflexión o la identificación de palabras clave) y, por último, de forma colectiva, se realiza una revisión y repaso del contenido leído (respondiendo preguntas que favorezcan la comprensión). La segunda fase consiste en resolver el problema en parejas de forma cooperativa y redactar la respuesta de forma individual. Por último, se realiza una puesta en común guiada por la profesora donde se comparten las diversas resoluciones realizadas por los alumnos. En la puesta en común, la profesora hace especial énfasis en las diversas expresiones lingüísticas que usan los alumnos para hablar de la multiplicación, apuntándolas en la pizarra y enfatizando los significados de cada una de ellas.

La muestra está formada por 21 alumnos y alumnas de segundo de Educación

Primaria que conforman un grupo heterogéneo tanto en el conocimiento de la lengua de instrucción como en el rendimiento académico de los estudiantes. Se recogieron los datos de la intervención mediante instrumentos de dos tipos: la observación de la participación y la lengua usada por el alumnado durante la fase de trabajo cooperativo y puesta en común, y los protocolos escritos con las respuestas al problema propuesto. Se realizó un análisis del discurso (Van Dijk, 2000) de los protocolos escritos y el habla oral de los alumnos. En los protocolos escritos la unidad de análisis es cada una de las respuestas a las diversas preguntas formuladas en el enunciado del problema. Respecto a la comunicación oral, la unidad de análisis es cada una de las intervenciones del alumnado con contenido matemático durante la puesta en común. En ambos casos el foco son las expresiones lingüísticas usadas para referirse a la multiplicación a lo largo de las tres sesiones. Para ello, durante la realización de la sesión había dos maestras y la formadora. Una maestra gestionaba la actividad y las otras dos personas observaban el discurso de los alumnos durante las puestas en común y anotaban las expresiones relativas a la multiplicación que usaron los alumnos en sus intervenciones. Posteriormente, siguiendo a Prediger (2019) se clasificaron las expresiones en tres categorías: 1) lengua informal, 2) lengua relacionada con el significado, y 3) lengua formal. Aunque no existen unos límites claros para diferenciar cada una de las categorías, se realizó una triangulación de la clasificación por los tres autores. Una vez establecida esa clasificación se analizó el desarrollo de la lengua usada por los alumnos para comunicar aspectos relativos a la multiplicación a lo largo de las tres sesiones de la intervención didáctica.

Resultados

En general, durante la intervención se comparten, desde la primera sesión, una gran variedad de expresiones lingüísticas en diferentes registros para referirse a la multiplicación. Por ejemplo, para referirse a 4×3 se usan expresiones como "ir sumando tres, y tres , y tres...", "cuatro veces tres", "cuatro líneas de tres flores", "4 multiplicado por tres", Por otro lado, a partir de la segunda sesión se aprecia una mayor participación del alumnado

que habitualmente no lo hacía, en los discursos orales y colectivos en el aula, sobre todo de tres alumnos del aula que no dominan la lengua de instrucción. Del análisis de los protocolos escritos y el habla oral de los alumnos, se desprende que existe una evolución en la lengua de la mayoría del alumnado. El 85% de los alumnos, pasan del uso generalizado de expresiones informales como "se hace tres y tres y tres y así todo el rato" en la primera sesión a expresiones relacionadas con el significado (Prediger, 2019) como "cuatro grupos de tres" y, en menor medida expresiones formales, como "cuatro multiplicado por tres" en la segunda y tercera sesión. No observamos evolución en tres alumnos, una alumna que usa expresiones formales desde la primera sesión, y dos alumnos que, aunque si se observa una cierta evolución en la comunicación oral no podemos afirmar lo mismo en los protocolos escritos debido a dificultades de aprendizaje con la lengua escrita.

Discusión

La intervención propuesta, por un lado, favorece la ampliación del repertorio de recursos lingüísticos de todo el alumnado para comunicar matemáticas en el aula facilitando así su participación en las prácticas discursivas. Por el otro se relacionan explícitamente en el aula expresiones técnicas, mayormente ajenas al alumnado, con expresiones relacionadas con el significado y con expresiones más informales. Establecer estas conexiones ayuda a la comprensión de los diversos significados de conceptos matemáticos, en nuestro caso la multiplicación, que encapsulan expresiones formales como 4×3 o cuatro multiplicado por tres. Así, una instrucción consciente de las implicaciones del uso de la lengua puede facilitar el acceso a significados matemáticos y la participación en el aula de todo el alumnado. Consecuentemente, es necesario incluir en los programas de formación de maestros contenidos relacionados con las implicaciones del uso de la lengua en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Al respecto, en la universidad de las islas Baleares, estamos incluyendo estos aspectos en el diseño de tareas profesionales para la formación inicial de maestros en asignaturas de didáctica de las matemáticas.

Agradecimientos

Investigación realizada en el marco del proyecto de innovación concedido por IRIE (UIB) "Diseño y evaluación de tareas profesionales para fomentar la reflexión didáctico-matemática de los futuros maestros de Educación Primaria" con código PID222431.

Referencias bibliográficas

- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold
- Prediger, D. J., Roth, J. D., y Noeth, R. J. (1974). Career development of youth: A nationwide study. *The Personnel and Guidance Journal*, 53(2), 97-97. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1974.tb05193.x>
- Prediger, S. (2019). Theorizing in Design Research: Array. *Avances De Investigación En Educación Matemática*, 15, 5–27. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i15.265>
- Salvà, F., Oliver, M.F., Sureda, J., Casero, A., Adame, T. y Comas, R. (2013). Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas (EPA). En IRIE (2013), *Informes de recerca en educació*. Illes Balears 2013. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa. Obtenido del sitio web: <http://www.recercaeducativa.org/>
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Palabras clave

registros
multiplicación
comunicación matemática
educación inclusiva
recursos lingüísticos

La participación en la comunidad de las personas con discapacidad intelectual. Validación de un modelo de análisis.

Judit Fullana Noell, Maria Pallisera Díaz, Carme Vidal López, Ana Rey Freire, Montserrat Vilà Suñé y Maialen Beltran Arreche

Resumen

La inclusión social es, como proceso y como finalidad, un elemento clave de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, reflejándose sobre todo en los artículos 19, 29 y 30, orientados respectivamente al derecho a la vida independiente y a ser incluido en la comunidad, en la participación en la vida política y pública, y en participar en actividades de la comunidad (ONU, 2006). Aunque no existe una única definición de inclusión social, existe consenso en su carácter multidimensional que incluye la participación en la comunidad y las relaciones interpersonales como temas comunes (Cobigo et al, 2012; Overmars-Marx et al, 2014; Simplican et al, 2015). Overmars-Marx et al, (2014:257) definen la inclusión social como (1) una serie de interacciones complejas entre factores ambientales y características personales que brindan oportunidades para (2) acceder a bienes y servicios públicos, (3) experiencia valorada y roles sociales esperados fruto de la propia elección y relacionados con su edad, género y cultura, (4) ser reconocido como una persona competente y de confianza para desempeñar roles sociales en la comunidad, y (5) pertenecer a una red social de la cual se recibe y se aporta apoyo. Por último, la interacción compleja de factores y dimensiones justifica la necesidad de abordar el estudio de la inclusión social desde una perspectiva ecológica (Simplican et al 2015). Este enfoque ayuda a operativizar los factores que inciden en la inclusión social y, por tanto, a planificar y evaluar intervenciones y apoyos. La participación en la comunidad es, pues, un elemento esencial para la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual.

El Grupo de Investigación en Diversidad de la Universidad de Girona está llevando a cabo un proyecto de investigación sobre la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual (Ref. PID2021-125968NB-I00). Un objetivo de este proyecto consiste en diagnosticar la situación de las personas adultas con discapacidad intelectual en cuanto a participación comunitaria en distintas etapas de sus vidas. El punto de partida para desarrollar este objetivo es la elaboración de un modelo ecológico sobre la participación comunitaria, que constituirá la base para diseñar los instrumentos necesarios para realizar el diagnóstico.

La elaboración del modelo tiene distintas fases. La primera consiste en realizar un análisis sistemático de la literatura para identificar las aportaciones de la investigación sobre las barreras y apoyos a la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual y, de esta forma, identificar las dimensiones y variables que facilitan o dificultan la participación en la comunidad desde una perspectiva ecológica.

A partir de ahí, en la segunda fase, se describe una primera versión del modelo que incluye cinco espacios diferenciados que se han considerado como espacios en la comunidad (Piekut y Valentine, 2017): el espacio público, el institucional, de socialización, de consumo y privado. Estos espacios incluyen servicios y recursos, y en ellos se producen acontecimientos (ONU, 2006). En la medida en que estos servicios, recursos y acontecimientos de la comunidad sean accesibles, contribuyan a acoger y potenciar relaciones, sean, por tanto, potencialmente inclusivos, y favorezcan que ocurran cosas interesantes y atractivas, se favorecerá la participación de las personas con discapacidad intelectual. Se sitúa en el centro del modelo a la persona que, en el desarrollo de su vida diaria, puede interactuar con otras personas en los distintos espacios de la comunidad indicados.

Desde una perspectiva ecológica, hay que tener en cuenta que los derechos, la economía, la política social y las actitudes sociales influyen en la relación que se produce entre la comunidad y sus miembros y, por tanto, también pueden generar cierta transformación de la participación en la comunidad de personas con discapacidad.

El modelo también incluye los apoyos a la participación en la comunidad, es decir, aquellos elementos que se dirigen a facilitar, potenciar y mejorar la accesibilidad y la participación de la persona en la comunidad mediante acciones formales (desarrolladas por profesionales) o informales (acompañamiento desarrollado por familiares, amistades u otras personas de la comunidad). Estos apoyos son de carácter bidireccional, ya que indican acciones de apoyo dirigidas a la persona (por ejemplo, identificar sus intereses y demandas; o acompañamientos, entre otros); y acciones dirigidas a distintos espacios de la comunidad (por ejemplo, acciones dirigidas a identificar activos en la comunidad, o a modificar los espacios para hacerlos accesibles e inclusivos, entre otros). Las acciones de apoyo pueden desarrollarse en todos los espacios de la comunidad. Además, las interacciones entre la persona, la comunidad y los apoyos, se presentan, en el modelo, en tres niveles de implicación que pueden tenerse en cuenta en los procesos de participación comunitaria: presencia, encuentro y participación (Simplican et al, 2015).

La tercera fase de elaboración del modelo consiste en someterlo a un proceso de validación. El primer paso consiste en realizar una validación de contenido en la que participan las 8 personas miembros del grupo de investigación. Por cada uno de los elementos o componentes del modelo se elaboran unos ítems que buscan valorar la relevancia y pertinencia de estos elementos en lo que respecta a la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual.

Una vez acordados los ítems, se prepara un cuestionario dirigido a profesionales del sector de la discapacidad. En este cuestionario se pide a los profesionales que valoren para cada ítem: 1) Si es coherente con la dimensión del modelo a que hace referencia, 2) Si es relevante como factor para facilitar la participación en la comunidad y 3) Si el ítem está redactado de forma clara. Entre 10 y 12 profesionales expertos en el apoyo a personas adultas con discapacidad intelectual responden al cuestionario. Estas personas trabajan en servicios enfocados desde una perspectiva comunitaria. Estos mismos profesionales se distribuyen en dos grupos, cada uno de ellos participa en un grupo de discusión sobre el modelo durante el mes de junio de 2023. El objetivo del grupo discusión es recoger información cualitativa sobre el

modelo que ayude a su definición final.

En la comunicación se presentará con detalle el proceso de validación, los resultados obtenidos de este proceso, y la versión final del modelo que debe servir para el análisis de la participación comunitaria de las personas adultas con discapacidad intelectual. Disponer de este modelo ayudará a identificar cuáles son las transformaciones necesarias para facilitar la participación en la comunidad y, por tanto, mejorar la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2(2), 75–84. DOI 10.5463/SRA.v1i1.10.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006): Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad.

Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonschot, M., & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an intellectual disability: An exploration of the literature. *Disability and Society*, 29(2), 255–274.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09687599.2013.800469>

Piekut, A., & Valentine, G. (2017). Spaces of encounter and attitudes towards difference: A comparative study of two European cities. *Social Science Research*, 62, 175–188. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.08.005>

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.008 .

Palabras clave

Discapacidad intelectual

Participación en la comunidad

Inclusión social

Validación de contenido

Validación inicial de un cuestionario de calidad de vida pediátrica paliativa en el contexto educativo

Laia Riera, Sebastià Verger y Maria Rosa Rosselló

Resumen

Introducción:

La atención integral de los pacientes paliativos pediátricos es una preocupación importante en el ámbito de la salud, y la calidad de vida de estos pacientes juega un papel fundamental en su bienestar y desarrollo (Gil, 2016). La calidad de vida se refiere a la percepción subjetiva de satisfacción en diversos aspectos de la vida, incluyendo la salud física, emocional, social y educativa (Urzúa, A., & Caqueo-Úrizar, 2012). Comprender y abordar las necesidades específicas de los pacientes paliativos pediátricos en estas áreas es esencial para brindarles una atención adecuada y una educación inclusiva (Seguí, 2020).

Sin embargo, la evaluación de la calidad de vida en estos pacientes presenta desafíos particulares debido a la naturaleza única de su condición médica y las características propias de la etapa pediátrica (Aldana et al., 2022). De acuerdo con Theofilou (2013) existe una necesidad apremiante de contar con instrumentos validados y confiables que permitan medir la calidad de vida en pacientes paliativos pediátricos de manera precisa y completa.

El modelo multidimensional de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2007) proporciona un marco teórico sólido para comprender y evaluar la calidad de vida en diferentes poblaciones, incluidos los pacientes paliativos pediátricos. Este modelo considera que la calidad de vida es el resultado de la interacción entre variables personales y contextuales, y abarca dimensiones físicas, psicológicas, sociales y educativas. En el caso de los pacientes paliativos pediátricos, es fundamental comprender y abordar sus

necesidades específicas para mejorar su calidad de vida. El objetivo de este estudio es diseñar y validar un cuestionario que permita medir la calidad de vida en estos pacientes, centrándose en dimensiones relevantes para su atención educativa.

En este contexto, el presente estudio se centra en el diseño y la validación de un cuestionario de calidad de vida específicamente dirigido a pacientes paliativos pediátricos. El objetivo principal es identificar las dimensiones en las que estos pacientes tienen mayores necesidades y, a partir de esa información, desarrollar estrategias educativas que aborden adecuadamente esas áreas.

Método:

El proceso de diseño y validación del cuestionario se dividió en dos fases: una fase cualitativa y una fase cuantitativa. En la fase cualitativa, se utilizó el método Delphi con un panel de expertos en educación y metodología. Se creó un conjunto inicial de preguntas basadas en el modelo multidimensional de calidad de vida de Schalock y Verdugo y se enviaron a los expertos para su revisión y evaluación. Luego, se realizaron rondas sucesivas de revisión y ajuste de las preguntas hasta alcanzar un alto nivel de acuerdo entre los expertos.

En la fase cuantitativa, se recogieron datos de muestra pediátrica paliativa en las Islas Baleares, utilizando el cuestionario revisado. Se seleccionaron participantes de diferentes edades y con diversas condiciones de salud. Se aplicó el cuestionario a los pacientes y se registraron las respuestas. El siguiente paso es el análisis estadístico para evaluar la fiabilidad y validez del cuestionario.

Resultados:

Durante las rondas sucesivas del método Delphi, se enviaron las preguntas iniciales del cuestionario a los expertos, quienes las evaluaron y proporcionaron retroalimentación. A través de un proceso de revisión y discusión, se realizaron ajustes y refinamientos en las preguntas para mejorar su claridad, relevancia y adecuación al contexto de pacientes paliativos pediátricos. Este proceso se repitió hasta alcanzar un alto nivel de acuerdo

entre los expertos, lo que aseguró la validez y la calidad del cuestionario. El conjunto final de preguntas abarcaba varias dimensiones de la calidad de vida, incluyendo la salud física, el bienestar emocional, las relaciones sociales y la participación en actividades educativas. Se diseñaron ítems específicos para cada dimensión, permitiendo así evaluar las necesidades de los pacientes paliativos pediátricos en cada área relevante.

En la fase cuantitativa, se llevó a cabo la recopilación de datos de muestra pediátrica paliativa en las Islas Baleares. Se seleccionaron participantes de diferentes edades y con diversas condiciones de salud, con el fin de obtener una muestra representativa y abarcativa de la población objetivo. Los participantes, junto con sus familias, proporcionaron el consentimiento informado para participar en el estudio. El cuestionario de calidad de vida se administró a los participantes, quienes respondieron a los ítems según su propia percepción y experiencia. Los datos recopilados incluyeron respuestas a preguntas sobre la salud física, el bienestar emocional, la participación en actividades educativas y otras dimensiones relevantes de la calidad de vida. Se requiere una ampliación de la muestra. Esta etapa de recopilación de datos en hospitales de Barcelona, Madrid y Bilbao está programada para el mes de julio, lo que permitirá ampliar la muestra y fortalecer aún más la validez y generalización de los resultados. La validación cuantitativa en una muestra más amplia de pacientes paliativos pediátricos proporcionará una base sólida para comprender las necesidades y los desafíos específicos que enfrentan estos pacientes en relación con su calidad de vida. Además, permitirá realizar comparaciones y análisis más detallados de las diferentes dimensiones evaluadas en el cuestionario, lo que contribuirá a la identificación de áreas

Discusión:

El proceso de diseño y validación del cuestionario permitió desarrollar una herramienta útil para medir la calidad de vida en pacientes paliativos pediátricos. Al basar el cuestionario en el modelo multidimensional de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2007), se aseguró que se abordaran las dimensiones relevantes para la atención educativa de estos pacientes. La

utilización del método Delphi con un panel de expertos en educación y metodología fue crucial para garantizar la validez y la calidad de las preguntas del cuestionario. El consenso logrado entre los expertos permitió ajustar y refinar las preguntas, asegurando que fueran claras, relevantes y adecuadas para evaluar la calidad de vida de los pacientes paliativos pediátricos. La inclusión de expertos tanto en educación como en metodología aseguró una perspectiva integral y multidisciplinaria en el diseño del cuestionario.

En cuanto a la validación cuantitativa, la recopilación de datos de muestra pediátrica paliativa en las Islas Baleares constituyó un primer paso importante. La diversidad de los participantes en términos de edad y condiciones de salud permitió obtener una visión más completa de las necesidades y experiencias de estos pacientes en relación con su calidad de vida. La aplicación del cuestionario y el registro de las respuestas proporcionarán datos empíricos para evaluar la fiabilidad y validez del instrumento. Al identificar las dimensiones de la calidad de vida en las que estos pacientes tienen mayores necesidades, se podrán diseñar estrategias y programas educativos específicos para abordar esas áreas. La atención educativa inclusiva desempeña un papel crucial en el bienestar y la calidad de vida de los pacientes paliativos pediátricos, y este cuestionario proporcionará una herramienta valiosa para evaluar y mejorar su atención educativa.

En definitiva, el proceso de diseño y validación de un cuestionario de calidad de vida para pacientes paliativos pediátricos ha seguido una metodología rigurosa que combina la experiencia de expertos y la recopilación de datos empíricos. Los resultados preliminares muestran la promesa de este cuestionario como una herramienta útil para evaluar las necesidades de estos pacientes en diferentes dimensiones de la calidad de vida. La investigación continúa con la recopilación de datos en hospitales nacionales para fortalecer la validez y la generalización de los resultados.

Referencias bibliográficas

Aldana, L. E., Alvarado, E. F., Córdoba, W. G., Hernández, D. T., Marulanda, A. D., Osorio, J. P., ... & Sora, C. J. (2022). Percepción de los niños y cuidadores sobre los procesos educativos y apoyo psicoemocional de

- un programa de cuidado paliativo pediátrico entre los años 2021-2022. (Bachelor's thesis, Universidad El Bosque). <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/9465>
- Gil, M. (2016). Atención integral y mejora de la calidad de vida en el paciente pediátrico oncológico: Una intervención enfermera en cuidados paliativos (Bachelor's thesis, Universitat de Lleida). <https://www.recercat.cat/handle/10459.1/57422>
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 28(4), 21-36. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18060/42_El%20concepto%20de%20calidad%20de%20vida.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seguí, P. (2020). Las necesidades espirituales al final de la vida: el papel del trabajador social sanitario en cuidados paliativos y cuidados paliativos pediátricos (Bachelor's thesis, Universitat Oberta de Catalunya). <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/120847>
- Theofilou, P. (2013). Quality of life: definition and measurement. *Europe's journal of psychology*, 9(1). <https://www.doi.org/10.5964/ejop.v9i1.337>
- Urzúa, A., & Caqueo-Úrizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082012000100006&script=sci_arttext&tlng=en

Palabras clave

calidad de vida

pacientes paliativos pediátricos

instrumento

validación

educación inclusiva

Análisis comparativo de herramientas digitales que favorecen la visualización geométrica tridimensional desde una perspectiva inclusiva.

Lucía Rotger, Juan Miguel Ribera y Judit Chico

Resumen

La geometría ha sido una fuente de interés e inspiración desde la Grecia Clásica, prueba de ello es todo el conocimiento estructurado que aún se conserva desde los tiempos de Euclides. A lo largo de la historia, todo ese conocimiento ha sido transmitido mayoritariamente a través de textos y gráficos planos en los que a veces se presentaban conceptos y objetos tridimensionales. Sin embargo, y especialmente en los últimos años, los avances tecnológicos y la facilidad en el acceso a dispositivos tecnológicos con conexión a internet y pantalla han permitido generar nuevas herramientas que facilitan la transmisión de estos conocimientos. En concreto, en el área de geometría tridimensional, dentro de la materia de matemáticas, puede ser de gran interés la búsqueda de nuevas herramientas que favorezcan la visualización y la imaginación espacial en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez y Jaime, 2016). De hecho, el bajo número de objetos tridimensionales tanto en los procesos educativos como en el propio currículum educativo son algunos de los factores que generan dificultades en la comprensión y en la relación de las formas geométricas y las características que las definen (León, 2020). Para dar respuesta a esta problemática, desde una perspectiva inclusiva, los autores Alsina y Planas (2008) destacan el papel que presentan los materiales manipulativos, tanto físicos como virtuales, en el desarrollo de destrezas de visualización geométrica, claves en la resolución de problemas. En los últimos años, y motivados por la necesidad de disponer de recursos que permitan múltiples medios de representación siguiendo las recomendaciones del Diseño Universal Aprendizaje (CAST, 2011), se han desarrollado diferentes herramientas web en las que el estudiantado puede

resolver problemas de geometría 3D participativamente como pueden ser Mathigon o Tinkercad. Estas herramientas, a su vez, están siendo exploradas en el diseño de situaciones de aprendizaje en matemáticas (Carbonell y Rotger, 2023; Rotger y Ribera, 2021). Por todo esto, el objetivo principal de la propuesta es el de realizar un análisis de las múltiples formas de representación disponibles en las herramientas Mathigon y Tinkercad para la resolución de problemas de geometría tridimensional en alumnado de Educación Primaria. Para poder llevar a cabo este estudio se ha realizado una búsqueda bibliográfica de la normativa educativa en materia de geometría tridimensional dentro del currículum de Educación Primaria, especialmente en materia de resolución de problemas. Paralelamente, dentro del diseño de propuestas educativas desde una perspectiva inclusiva, se han observado las diferentes opciones que presentan las herramientas para la mejora en la percepción de las figuras tridimensionales, en el lenguaje y los símbolos matemáticos usados en los problemas que se pueden plantear sobre las plataformas y en la comprensión de las características que definen las figuras geométricas. Con todo ello, se ha diseñado una propuesta de intervención en la que los problemas de geometría se plantean sobre las herramientas de estudio y no sobre soportes bidimensionales como el papel. De esta forma, y siguiendo las recomendaciones del DUA, se ha realizado un análisis de los problemas diseñados sobre las herramientas Mathigon y Tinkercad en el que se ha contado con un grupo de expertos entre los que se encuentra profesorado de Educación Primaria, profesorado del Grado en Educación Primaria e investigadores en Didáctica de las Matemáticas. Posteriormente, los firmantes de la comunicación han recopilado e interpretado los análisis cualitativos realizados por los expertos. Los resultados obtenidos muestran que ambas herramientas son consideradas útiles en la enseñanza y aprendizaje de la geometría tridimensional en conceptos como la clasificación de poliedros, movimientos en el espacio, simetrías, proyecciones sobre el plano y desarrollos planos de las figuras tridimensionales. En concreto, en relación con la herramienta Mathigon y a diferencia de Tinkercad, se destaca la posibilidad de incluir en la construcción de problemas medios de diferente

tipo (textual, visual y auditivo) y, en general, del uso de diferente simbología. Por su lado, la herramienta Tinkercad destaca en las opciones que presenta en la comprensión de las figuras geométricas tridimensionales y, especialmente, en su construcción. Así mismo, esta herramienta también destaca en las alternativas que ofrece para la manipulación, la visualización y el estudio de sus características fundamentales. Es por ello que, en los problemas analizados por el grupo de expertos, Tinkercad ha sido seleccionada como la herramienta idónea en gran parte de estos, especialmente, en aquellos que versan sobre clasificación de poliedros y los movimientos en el espacio. De esta forma, las herramientas tecnológicas pueden ser consideradas una alternativa efectiva al uso de materiales manipulativos físicos, en línea con lo que indicaban en su momento Alsina y Planas (2008). Así mismo, los expertos que han participado en el estudio concluyen que los problemas propuestos sobre estas plataformas pueden ser un nuevo recurso donde transmitir el conocimiento en el que se favorezca la participación del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Alsina, A. y Planas, N. (2008). *Matemática Inclusiva. Propuesta para una educación matemática accesible*. (1ª ed., pp. 1-176). Madrid, Narcea S. A. 172 p.
- Carbonell, C., y Rotger, L. (2023). «Tinkercad» como herramienta tecnológica para la enseñanza-aprendizaje de la geometría espacial. En A. Díez Gómez del Casal (ed.), *Propuestas de innovación para el desarrollo en contextos educativos* (pp. 45-58). Universidad de La Rioja.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto completo (versión 2.0).
- Gutiérrez, A. y Jaime, A. (2016). La visualización en la geometría de Educación Primaria. En Carrillo, J., et al (Eds.), *Didáctica de las matemáticas para maestros de Educación Primaria* (pp. 217-236). Madrid: Paraninfo.

León, A. G. (2020). La Visualización por deconstrucción dimensional como proceso central en la comprensión de los elementos constitutivos de los prismas rectos y pirámides cuadrangulares. Una propuesta didáctica para su aprendizaje. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78982>

Rotger, L. y Ribera, J. M. (2021). Materiales manipulativos "online" a través de Mathigon. Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, 97, 81-88.

Palabras clave

visualización tridimensional

geometría tridimensional

herramientas de modelización tridimensional

DUA

Inclusión social y educativa y configuración de políticas de escolarización en contextos de pobreza urbana

Ma. Cecilia Bocchio y Silvia Grinberg

Resumen

Desde un marco de referencia teórico y metodológico que articula un enfoque socio-político (Ball et. al., 2012; Barroso, 2004) y aportes del campo de la gubernamentalidad (Rose, 2007; Grinberg, 2009) pretendemos aportar al análisis de los procesos de regulación de las políticas de inclusión y de la escolaridad secundaria en contextos de pobreza urbana (Sabatini, 1986).

La investigación presentada recupera resultados de una investigación cualitativa (Youdell, 2010) que se desarrolló en tres escuelas secundarias emplazadas en complejo habitacionales construidos, como política de vivienda social, para relocalizar en las periferias de la ciudad de Córdoba, Argentina asentamientos precarios que estaban en zonas céntricas de la ciudad y donde posteriormente se ejecutaron negocios inmobiliarios (Bocchio, 2019, 2020).

Partimos de la certeza de que en contextos signados por la pobreza urbana, puesto que sus habitantes viven en el radio de la ciudad, pero en condiciones laborales y de acceso a servicios básicos precarias, la inclusión social y educativa a nivel de las escuelas secundarias ha devenido en una lucha que se sostiene en articulación con instituciones de otros niveles de enseñanza (escuelas de nivel infantil, primario y con un conjunto de organizaciones gubernamentales (centros de salud, centros de asistencia social, comedores para personas mayores) y barriales (centro vecinales, merendereos, roperos ambulantes, bibliotecas populares) que poseen una vital relevancia para generar redes territoriales de trabajo colectivo construidas, en su mayoría, bajo lógicas solidarias, cooperativas y autogestionadas.

Planteamos que estas redes traslucen procesos de gerenciamiento de la inclusión social y educativa que conceptualizamos como un modo de

acercarnos a la descripción y comprensión de políticas de escolarización que, mientras reclaman inclusión, trasladan la responsabilidad de tales procesos a individuos e instituciones. Por tanto, la noción de inclusión gerenciada la proponemos como un modo de describir un clivaje de la inclusión que nos interpela tanto en el análisis de los contextos escolares singulares/locales, signados por la precariedad (Butler, 2006), como por los efectos de subjetivación y precarización de quienes hacen escuela cotidianamente (Bocchio, Schwamberger, Armella & Grinberg, 2020).

A seguir, recuperamos la narrativa de una profesora acerca de un proyecto en curso, denominado cooperativa escolar de reciclado de botellas plásticas que se lleva delante en una de las escuelas de la muestra.

En geografía trabajamos cuestiones ambientales como el tratamiento de la basura en la Ciudad-Barrio, en 2016 surge la invitación de la subsecretaría de cooperativas para conformar cooperativas. Hicimos la legalización de la cooperativa de reciclado de botellas de plástico y a través de un proyecto en el mes de junio de 2018 la escuela recibe a través de Bety y el nexo con la Fundación Europea CONEXX-EU una máquina que sirve para triturar plástico. Es una máquina muy buena, para nosotras era algo imposible de afrontar, una alegría enorme. Casi un año después, una cooperativa nos dona los materiales para la instalación de la máquina, pero se demoró porque no contábamos con conexión trifásica y para hacer eso debían venir de infraestructura del Ministerio, no lo podíamos hacer nosotros y ya. En 2020 cuando por fin la instalaron nos agarró la pandemia y todo quedó parado. A principio del 2022 comenzamos con el triturado y relleno de botellas para la construcción de eco-ladrillos para bancos. En verdad para mí es un gran recurso para trabajar, estamos con el proyecto de hacer ladrillos con plástico triturado. Los chicos se re enganchan con la actividad y sirve mucho para trabajar contenidos y como espacio de socialización. Hace poco terminamos un cantero del patio que sirve de banco, ellos ven que el plástico se recicla y hay otro ciclo (Profesora Escuela 1, agosto 2020).

En la secuencia que describe convergen equipos directivos y docentes, agentes ministeriales, empresas y políticas educativas En la narrativa de la profesora

se vislumbra la apertura a participar de cuanto proyecto circule y sirva como medio para obtener recursos. Léase, llega la invitación para conformar la cooperativa y allá van. La articulación con la referente de políticas sociales (Bety) y sus "contactos" habilitan la llegada, en 2018, de una máquina que, efectivamente, para que las estudiantes la pudieran ver en funcionamiento demandó dos años de espera. La autogestión se rindió ante la imposibilidad normativa de modificar la instalaciones eléctricas de la escuela, tuvieron que esperar 2 años a que el Estado provincial cumpla su parte y como si eso fuera poco , luego hubo que esperar a que pase una pandemia. Hoy la máquina está en funcionamiento, la cooperativa es un desafío y una fuente de propuestas y experiencias de aprendizaje.

La narrativa presentada nos habilita plantear que cuando pensamos las políticas y las práctica de inclusión lo hacemos desde el reconocimiento de que en las escuelas es donde efectivamente se construyen las políticas de escolarización en tanto gubernamentalidades heterogéneas, difusas, por veces contradictorias que cimentan el gobierno de la población lo cual hace que las podamos identificar sólo de forma fragmentada(Grinberg, 2009). Efectivamente las políticas educativas, traducidas en textos políticos, normativas o en power point, marcan el norte del accionar; sin embargo, resulta imperioso atender a las dinámicas y tensiones que adquieren los procesos de escolarización cuando llegan al nivel de las escuelas puesto que allí se definen los horizontes de una inclusión que funciona en lógica de la autogestión.

Bibliografía

- Armella, J., & Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo Y Pensamiento*, 31(61), 108 - 124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-61.hhec>
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barroso, J. (2004) Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, 39,19-28.

- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(28), 18-30
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3178>
- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro Llegó hace rato: Pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 20-40
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J, & Grinberg, S. (2020). Managed Inclusion and Low Cost Schooling. Episodes Analysis in State Schools in the Global South. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 177-190. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- Butler, J. (2006). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Grinberg, S. M. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).17-35
- Rose, N. (2007) *The politics of life itself*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- Sabatini, F. (1981). La dimensión ambiental de la pobreza urbana en las teorías latinoamericanas de la marginalidad. *EURE- Revista de Estudios Urbano Regionales*, 8(23), 53–67
- Youdell, D. (2010). Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of poststructural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87–100. doi: 10.1080/09518390903447168
- El resumen presentado recoge resultados del proyecto de investigación PICT 2018 – 2779 (2021-23) denominado "Políticas y tensiones de la inclusión social y educativa en la cotidianidad de escuelas secundarias emplazadas en ciudades- barrios de Córdoba capital" dirigido por la DRa. Bocchio Proyecto financiado por Agencia Nacional de Promoción

de la Investigación y por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET)

Palabras clave

Inclusión social y educativa

políticas de escolarización

pobreza urbana

IIIEPE – Experiencias para la Transformación de la Educación Global a través de la vinculación internacional en redes académicas de investigadores

Marcela Georgina Gomez Zermeño y Lorena Alemán de la Garza

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de un caso de estudio realizado con el objetivo de compartir experiencias que promuevan la transformación de la Educación Global (GE) través de la vinculación internacional en redes académicas de investigadores, y en las cuales participa el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) del Estado de Nuevo León, México. En los resultados de este estudio se reconoce que el trabajo en redes desarrolla el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad, la empatía y la solidaridad. Se corrobora que la educación global permite generar competencias en los estudiantes para comprender y abordar los desafíos globales, fomentando una mentalidad abierta, el respeto a la diversidad y la capacidad de actuar de manera informada y responsable en un mundo interconectado.

En los últimos años, el debate sobre la educación y los aprendizajes globales ha cobrado impulso en los ámbitos educativos y de política internacional, adquiriendo un lugar destacado en los discursos gubernamentales, de la sociedad civil y académicos. Se reconoce que la educación global es un enfoque educativo que busca fomentar la conciencia y comprensión de los problemas y desafíos globales en los estudiantes. Sus aportes van más allá de un currículo tradicional y se centra en la enseñanza de habilidades y conocimientos necesarios para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos globales informados y comprometidos. Este enfoque educativo puede implementarse en diferentes niveles educativos, desde la educación

preescolar hasta la educación superior, y puede integrarse en diversas materias y actividades curriculares (ANGEL, 2023; Muller et al., 2022).

De acuerdo a Werner y Case (1997), la educación global tradicionalmente se ha asociado con la reforma del currículo que aboga por una perspectiva más global del mundo. Para Kirkwood (2001), las personas con educación global poseen habilidades tecnológicas, un amplio conocimiento interdisciplinario sobre el mundo contemporáneo y adaptabilidad, flexibilidad y mentalidad mundial para participar de manera efectiva en el mundo globalizado. En esta perspectiva, Burnou (2004) identifica cinco elementos de la Educación Global: 1) los valores universales y las prácticas culturales; 2) las interconexiones globales de los cuatro principales sistemas globales interactivos: económicos, políticos, ecológicos y tecnológicos; 3) las preocupaciones y condiciones globales, como temas de desarrollo y paz; 4) los orígenes, la historia global y la geografía; y 5) las futuras alternativas en los asuntos globales.

IIIEPE es una comunidad académica de alto nivel integrada por profesionales de la educación: formadores, investigadores y tecnólogos comprometidos con la mejora de la calidad educativa. Es misión del Instituto mejorar las prácticas educativas mediante su caracterización y evaluación. Posee un enfoque de innovación social y un claro compromiso con la justicia social para beneficio de niños y jóvenes de Nuevo León y México. Cuenta con una base de profesores que colaboran como facilitadores y espacios para la investigación, innovación, formación y desarrollo tecnológico. Lidera la construcción de una cultura sustentable para la innovación en el sistema educativo, en la que procesos de generación, intermediación y aplicación del saber fundamentan prácticas profesionales y políticas públicas que favorecen al desarrollo humano y social, pertinentes a la sociedad del aprendizaje y la economía del conocimiento que caracterizan al siglo XXI (IIIEPE, 2023).

Por su parte, el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible (MGIEP), en Nueva Delhi, India, se estableció con el apoyo del Gobierno de la India y es parte integral de la UNESCO. Es el primer y único Instituto de Investigación de categoría 1 en Asia Pacífico y se enfoca en lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.7 hacia la educación para fomentar sociedades pacíficas y sostenibles. Esta centrado en Transformar

la Educación a través de programas que promueven el aprendizaje socioemocional y la innovación de las pedagogías digitales, con el propósito de fortalecer la ciudadanía global. MGIEP cuenta con una oferta formativa con programas que buscan la construcción de sociedades pacíficas, compasivas y sostenibles, y su oferta se ha desarrollado con éxito en la región de Asia y Pacífico (Alemán de la Garza, et al., 2019; MGIEP, 2017; MGIEP, 2023a).

Ambos institutos se convirtieron en socios con el propósito de difundir la propuesta de pedagogía digital del MGIEP orientada a estudiantes de entre 12 y 16 años de edad iniciando en Monterrey, México para continuar en América Latina. Con esta asociación, el IIIEPE contribuye con la Secretaría de Educación de Nuevo León para hacer de Nuevo León el mejor lugar para nacer, crecer, educarse y vivir (GENL, 2023; HCNL, 2023). Así se impartir la versión en español del curso: Cambio Climático - Comprender, Reflexionar, Empatizar y Actuar. Este curso ayuda a los estudiantes de secundaria (de 11 a 13 años) a desarrollar su comprensión del Cambio Climático y a entender, reflexionar y manejar sus emociones en torno al cambio climático, y les capacita para actuar. La duración del curso es de 20 horas a lo largo de 6 semanas (MGIEP, 2023b).

Con el propósito fortalecer esta colaboración, los profesores-investigadores del IIIEPE también se vincularon a la Red Académica de Investigadores sobre la Educación Global (ANGEL), la cual tiene como objetivo forjar una comunidad de investigadores y académicos en el campo de GE. Cabe señalar que ANGEL está vinculado con la Global Education Network Europe (GENE), red europea de ministerios y agencias con responsabilidad nacional en la formulación de políticas, la financiación y el apoyo en el campo de la educación global. Iniciado en 2001 con 6 estructuras nacionales de 6 países, incluyendo más de 50 ministerios, agencias y otros organismos nacionales de 25 países.

Dentro del marco de las actividades de vinculación, IIIEPE participó en la Conferencia ANGEL 2023 que reunió a académicos, investigadores, formuladores de políticas y profesionales interesados en la investigación sobre Educación y Aprendizaje Globales, Educación para la Sostenibilidad y Ciudadanía Global. Este evento fue organizado en asociación con la UNESCO,

con la cooperación de Global Education Network Europe (GENE). Durante esta conferencia se presentaron diversos productos de los miembros de ANGEL, entre los cuales el libro "Liderazgo para la sustentabilidad: Salvando el planeta una escuela a la vez" proporcionó un análisis detallado en términos de impacto ambiental y estableció una hoja de ruta para ayudar a las escuelas a avanzar hacia una provisión ecológica más efectiva. Comparte una serie de estrategias sugeridas para fomentar la reflexión y los debates entre las partes interesadas de la escuela (Dixon, 2022).

A través del estudio de esta experiencia de la vinculación internacional en redes académicas de investigadores, se destaca la importancia de realizar investigación que promueva la Transformación de la Educación Global. En los resultados se corrobora que la educación, si se diseña e implementa con esta comprensión del cerebro, puede tener enormes implicaciones para el aprendizaje y el comportamiento humano que ofrecen una gran promesa y potencial para abordar problemas perversos como la violencia, la pobreza, la desigualdad, el cambio climático y para facilitar el cambio por el bien común.

Referencias bibliográficas

- Academic Network on Global Education & Learning. (2023). Consultado en: <https://angel-network.net/about>
- Alemán de la Garza, L., Anichini, A., Antal, P., Beaune, A., Crompton, H., & Tsinakos, A. (2019). Rethinking pedagogy: Exploring the potential of digital technology in achieving quality Education. UNESCO: New Delhi.
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3), n3.
- Dixon, D. (2022). Leadership for sustainability: Saving the planet one school at a time. Crown House Publishing Ltd.
- Gobierno del Estado de Nuevo León. (2023). Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. Consultado en: <https://www.nl.gob.mx/iiiepe>
- Gómez Zermeño, M. G., Alemán de la Garza, L., & Hosman, L. (2022). Uso de bibliotecas digitales solares para la enseñanza del cambio climático en comunidades rurales. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3).

- H. Congreso de Nuevo León. (2023). Reglamento de la Ley del Instituto de Investigación, Innovación y de Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. <https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Nuevo%20Le%C3%B3n/20170213120031-15812.pdf>
- Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. (2023). Investigación. Consultado en: <https://iiepe.edu.mx/investigacion/>
- Kirkwood, T. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *Social Studies*, 92, 1–16.
- Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable. (2017). *Textbooks For sustainable development: A guide to embedding*. New Delhi
- Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable. (2023). UNESCO MGIEP Transforming Education. Consultado en: <https://mgiep.unesco.org/>
- Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable. (2023). *Climate Change and Emotions | A Step towards Sustainable Future*. Consultado en: <https://mgiep.unesco.org/course-climate-change>
- Muller, K., Tarozzi, M., & Carla, I. (2022). *Global Education Digest 2022*.
- Werner, W. & Case, R. (1997). Themes of global education. In Wright, A & Sears, A. (Eds.), *Trends and Issues in Canadian Social Studies* (pp. 176–193). Vancouver: Pacific Educational Press.

Palabras clave

- Investigación educativa
- Innovación educativa
- Educación Global
- Transformación de la Educación
- Vinculación internacional
- Redes académicas de investigadores

IIIEPE – Un instituto de investigación e innovación educativa que estableció sus bases en redes de cooperación interinstitucional

Marcela Georgina Gomez Zermeño y Lorena Alemán de la Garza

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de un caso de estudio realizado con el objetivo de compartir conocimiento sobre los aportes de las redes de cooperación interinstitucional, las cuales en el Estado de Nuevo León, México, permitieron establecer las bases para la creación del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE). A través de los resultados de este estudio se reconoce que el trabajo del investigador en educación, es uno que tradicionalmente se ha realizado en el seno de las instituciones educativas. Sin embargo, los trabajos que realizan los grupos integrados por investigadores adscritos a una misma institución, por lo general carecen de mecanismos para su difusión, dificultando así que agentes externos puedan conocer y utilizar sus resultados (Márquez et al., 2009; Gregorutti y Delgado, 2015).

Es en esta perspectiva que, en 2006, un grupo de profesores-investigadores nuevoleonenses, manifestaron su interés creciente por impulsar la investigación e innovación educativa. Al analizar los resultados de un diagnóstico realizado sobre la Investigación Educativa de la región noreste de México, pusieron en evidencia la necesidad de mejorar el sistema educativo, fortalecer las actividades de investigación, difundir sus resultados para aplicarlos en la toma de decisiones y promover la colaboración entre las diversas instituciones. Fue así que, surgió la necesidad de crear redes de cooperación interinstitucional que permitan el libre flujo de información entre profesores-investigadores, investigaciones y sus resultados. Efectivamente, el establecimiento de convenios con universidades es una de las alternativas para producir más conocimiento y desarrollo económico (Valdés, 2006; Carrión, 2008; Raivio,

2008).

Al promover la cooperación entre instituciones, se abrió la posibilidad de generar más y mejores investigaciones para aprovechar sus fortalezas en las diferentes especialidades educativas. Para ello se planteó el proyecto "Consolidando una Red de Investigación e Innovación en Educación del Noreste de México (REDIEN)", la cual coadyuvo a subsanar las debilidades reportadas por el diagnóstico. En REDIEN se integraron 7 instituciones de educación superior de la región noreste. Su objetivo fue crear, consolidar y fortalecer una red de investigación e innovación educativa, en la que participaran las instituciones de educación superior con mayor impacto regional y nacional (Escamilla et al., 2006; Sebastián, 2019).

El proyecto REDIEN se realizó en dos etapas que integraron diversas actividades de investigación, consolidación y difusión. Al iniciar las actividades, se priorizó la elaboración de un Estado del Arte sobre la Investigación Educativa en Nuevo León, el cual reveló una carencia importante en el número de investigadores, así como en el impacto y alcance de sus líneas de investigación. También se reportó la desvinculación entre los proyectos y resultados obtenidos, con el desarrollo de políticas educativas estatales, así como en la transformación de la práctica docente y la gestión escolar. Se observó que la mayoría de los proyectos se enfocaban en las problemáticas de la educación superior y solo unos cuantos atendían la educación básica. Asimismo, las deficiencias en la investigación educativa en el noreste estaban asociadas a diferentes factores, incluyendo las características de los posgrados en educación que, en su gran mayoría, solo ofrecían mecanismos para la certificación y actualización docente, y pocos se enfocaban a la formación de investigadores (Escamilla y Gómez-Zermeño, 2009; Zambrano et al. 2015).

En relación a las actividades de consolidación, la red buscó fortalecerse al vincularse con otras redes de investigación educativa tanto nacionales como internacionales, así como con los organismos gubernamentales pertinentes. En junio del 2007, REDIEN estableció un vínculo con las necesidades y las agendas de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, y los investigadores miembros del REDIEN participaron y colaboraron activamente

en la elaboración de una Agenda de Prioridades de Investigación y Formación de Recursos Humanos en el Nivel de Posgrado del Campo Educativo. A través del trabajo en redes de cooperación interinstitucional, se especificaron las demandas del sector educativo y se identificaron los temas prioritarios, los cuales establecieron las bases para la creación un Instituto Estatal para la Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado en Educación.

Fue de esta forma y a pesar de que el diagnóstico había mostrado un panorama sombrío para la región, enfatizando la falta de investigadores, proyectos de investigación y la difusión de resultados, el trabajo en redes de cooperación interinstitucional permitió vincular estos resultados con las políticas educativas de la región. En 2008, la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León realizó la presentación oficial del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. En 2012 el decreto de creación del IIIEPE y el 2015 fue publicado el Reglamento de la Ley que crea el instituto como un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Nuevo León, con personalidad jurídica y patrimonio propios (HCNL, 2023).

En la actualidad, el IIIEPE es una comunidad académica de alto nivel integrada por profesionales de la educación: formadores, investigadores y tecnólogos comprometidos con la mejora de la calidad educativa. Es misión del Instituto mejorar las prácticas educativas mediante su caracterización y evaluación. Posee un enfoque de innovación social y un claro compromiso con la justicia social para beneficio de niños y jóvenes de Nuevo León y México. Para ello, el IIIEPE ofrece servicios de valor agregado en materia de asesoría, consultoría, investigación, tecnología y programas de posgrado y de formación continua. Cuenta con una base de profesores que colaboran como facilitadores y espacios adecuados para la investigación, innovación, formación y desarrollo tecnológico. Lidera la construcción de una cultura sustentable para la innovación en el sistema educativo, en la que procesos de generación, intermediación y aplicación del saber fundamentan prácticas profesionales y políticas públicas que favorecen al desarrollo humano y social, pertinentes a la sociedad del aprendizaje y la economía del conocimiento que caracterizan al siglo XXI (IIIPEPE, 2023).

A través de los aportes del IIIEPE, se considera que fue exitosa esta primera experiencia de cooperación interinstitucional en el Estado de Nuevo León, ya que el impacto del REDIIEN en el ámbito educativo permitió demostrar la importancia del trabajo en redes de cooperación entre instituciones para difundir y generar proyectos de investigación educativa. A través de este caso de estudio se corrobora la importancia promover la cooperación interinstitucional, reformular sus objetivos y propósitos, así como también sus mecanismos de operación. Esta tarea requiere una gran energía organizacional y este estudio contribuye a un mayor entendimiento de esos procesos (Gregorutti y Domínguez, 2019). En los resultados de este caso de estudio se reconoce de gran importancia implementar procesos que permitan documentar la conformación de las prácticas de cooperación entre instituciones y sus investigadores, y compartir la metodología desarrollada por REDIIEN, ya que puede servir como guía de trabajo para futuras conformaciones de redes de investigación.

Referencias bibliográficas

- Carrión Carranza, C. (2008). Las comunidades de práctica virtuales y el capital social para la construcción del conocimiento. Ponencia presentada en el 3° Encuentro REDIIEN'08, CINTERMEX, Monterrey, N.L.
- Escamilla, J., Gómez, A., Singh, K. (2006) Primer Simposio Nacional sobre Investigación en Innovación educativa. Monterrey, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Escamilla, J., Gómez-Zermeño, M.G. (2009). Reporte de Investigación CONACyT. Clave de Registro: 50666. Consolidando una red de investigación en innovación educativa en el noreste (REDIIEN)". Monterrey, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Gobierno del Estado de Nuevo León. (2023). Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. Consultado en: <https://www.nl.gob.mx/iiiepe>
- Gregorutti, G. y Delgado, J. (2015). International and development education:

- Research and innovation in the knowledge economy. New York, NY: Palgrave MacMillan
- Gregorutti, G., & Domínguez, Á. (2019). Intercambios promotores de conocimiento y desarrollo. El caso del Tecnológico de Monterrey.
- Márquez, S., Gómez-Zermeño, M. G., Escamilla, J. (2009). Experiencias de consolidación de una Red De Investigación en Innovación Educativa en el Noreste de México (REDIEN). Revista EGE, (16), 27-30.
- H. Congreso de Nuevo León. (2023). Reglamento de la Ley del Instituto de Investigación, Innovación y de Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. <https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Nuevo%20Le%C3%B3n/20170213120031-15812.pdf>
- Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. (2023). Investigación. Consultado en: <https://iiepe.edu.mx/investigacion/>
- Raivio, K. (2008). University reform - A prerequisite for success of knowledge-based economy? En C. Mazza, P. Quattrone y A. Riccaboni (Eds.), European universities in transition: Issues, models, and cases (pp. viii-xviii). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Sebastián, J. (2019). La cooperación como motor de la internacionalización de la investigación en América Latina. CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, 14(42), 79-97.
- Valdés, M.C. (2006). Región Noreste. En M. Rueda Beltrán (Coord.) Notas para una Agenda de Investigación Educativa Regional (pp. 107-140) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Zambrano Constanzo, A., Muñoz Vidal, J., & Andrade Gyllen, C. (2015). El desafío de incorporar las redes institucionales y comunitarias en la intervención con adolescentes infractores: una investigación-acción en tres regiones del sur de Chile. Universitas Psychologica, 14(4), 1371-1385.

Palabras clave

Investigación Educativa

Inovación Educativa

Redes de cooperación interinstitucional

Políticas Educativas

La orientación preuniversitaria, ¿causa de la brecha de género en los estudios universitarios del ámbito STEM?

Margarita Payeras, Marta Jacob y Carmen Florido

Resumen

Los últimos años han sido testigo de un importante cambio social en el plano educativo como muestra el hecho de que en 2022 en la mayoría de los países de la OCDE la proporción de mujeres (56,6%) que logran la educación terciaria supera a la de los hombres (33,4%). España no es una excepción y el 60,5% de los jóvenes con estudios universitarios son mujeres. Sin embargo, los datos muestran como todavía existe hoy en día una brecha de género a nivel de estudios universitarios STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), es decir, en el área de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática; tan solo el 35% de todos los estudiantes matriculados en campos relacionados con STEM son mujeres (OCDE, 2022); este desequilibrio se reproduce, utilizando la misma fuente, para el conjunto de los países de la UE y de España, donde el porcentaje de mujeres son el 31% y 33% respectivamente

Esta brecha de género es de gran importancia para el futuro de las mujeres y de la sociedad. En un momento como el actual, marcado por los cambios en los modos de producción, en la educación, en el mundo laboral y en nuestra vida diaria, es preciso que las nuevas generaciones estén formadas en conocimientos científico-técnicos que son la base de muchas profesiones actuales y sobre todo futuras. Numerosos estudios (Griliches, 1992; Jones, 1995; Peri et al., 2015) destacan como el ámbito STEM es especialmente importante para la productividad y el crecimiento económico, y que la falta de mujeres en este ámbito es una limitación para el crecimiento económico. Asimismo, diversas aportaciones enfatizan que los trabajos futuros, a la luz de la actual Cuarta Revolución Industrial, estarán relacionados con el ámbito

STEM (UNESCO, 2018; UIT, 2017; Mauro et al., 2019; WEF, 2018). El mundo laboral requiere de más perfiles profesionales ligados a la tecnología y las ciencias, siendo preciso erradicar la brecha de género STEM para evitar que los avances pueden ser sesgados (UNESCO, 2018) y que las mujeres queden excluidas de las mejores oportunidades laborales del mañana.

El logro de la igualdad de género en la educación STEM mejoraría el bienestar para el conjunto de la sociedad; cerrar esta brecha conduciría a un aumento en el PIB per cápita de la UE entre un 2,2%-3,0%, lo que supondría un incremento del PIB de entre los 610 y los 820 mil millones de euros y la creación de entre 850.000 y 1.200.000 puestos de trabajo para 2050; cifras nada desdeñables (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, 2017). De manera similar, McKinsey Global Institute (2015) revelaba que el PIB mundial en 2025 podría aumentar en un 11% (12 billones de dólares) si se lograba la igualdad de las mujeres. Así pues, eliminar la brecha de género STEM se ha constituido como un objetivo clave para lograr los 17 ODS de la Agenda 2030 (Comisión Europea, 2021) para lograr un desarrollo sostenible, mejorar la vida de las personas y promover la prosperidad (WEF, 2020).

Una revisión a la literatura (McNally, 2020; Morales y Morales, 2020) evidencia como las causas de esta realidad pueden ser variadas; destaca la falta de una adecuada orientación vocacional y profesional (Digitales, 2019). Esta orientación se considera fundamental, en tanto en cuanto les aporta herramientas suficientes para facilitar su toma de decisiones a lo largo de su trayectoria como estudiantes y que sigan un camino formativo afín a sus intereses que garantice la probabilidad de alcanzar la satisfacción educativa y laboral, evitando así situaciones de abandono estudiantil y malestar profesional (Digitales, 2019). Un repaso a la legislación en materia educativa española, evidencia cómo la orientación en los centros educativos ha ido ganando un mayor protagonismo considerándose un derecho y un medio necesario para lograr una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores (artículo 91, LOMLOE). No obstante, la realidad contrasta con estos deseos, así, la XVI Encuesta Tendencias Universitarias 2021, (UFV, 2022) revela como un 75% de los encuestados (los

más de 3.000 estudiantes de primero de Bachillerato que cursaban sus estudios en 4.000 colegios e institutos públicos y colegios privados de toda España) opinaban que la orientación percibida era insuficiente y que les hubiera gustado contar con "más herramientas" para tomar una decisión que afectan a su futuro (Educaweb, 2021). En esta misma línea, Mann et al. (2020) indican que tan solo el 57% del alumnado de 15 años de los países de la OCDE ha recibido orientación en la escuela, y tan sólo un 29% ha participado en alguna actividad orientadora en empresas. Para Baleares, Álvarez et al. (2021) evidencian como la orientación se ve supeditada a los medios disponibles, que generalmente son escasos y abarca solamente información clave en momentos puntuales, como es la transición entre etapas educativas. Además, la orientación vocacional y profesional no recibe toda la atención que sería necesaria porque los orientadores están saturados con otras tareas (atención a la diversidad, la evaluación psicopedagógica, la coordinación de planes de acción tutorial o la resolución y prevención de situaciones vinculadas con la convivencia escolar); apenas se realizan actividades que tengan por objetivo romper estereotipos de género asociados a determinadas profesiones.

En este contexto, el presente trabajo tiene por objetivo principal analizar en profundidad la realidad de brecha de género en estudios de grado STEM en la Universidad de las Islas Baleares para, posteriormente contrastar, por medio de del diseño de una encuesta transversal no experimental, en qué medida la orientación vocacional y profesional (o su ausencia) es uno de los motivos influyentes en la brecha de género en estudios universitarios STEM vinculados a las ingenierías y la arquitectura. La muestra la han conformado 701 estudiantes que cursaban primero de estudios universitarios en la UIB. El tratamiento de los datos, mediante el software de análisis estadístico SPSS, concluyen que en Baleares la orientación vocacional y profesional mantiene un amplio margen de mejora para contribuir a reducir la brecha de género en estudios STEM.

*Trabajo realizado en el marco del proyecto de innovación docente y mejora de la calidad docente " Orientación académica y profesional STEAM, un reto en femenino " (IRIE-UIB)

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. Amorós, M.; Molinos, F.M. y Payeras, M. (2021) Els reptes i canvis nous en l'orientació per als joves de les Balears en temps de coronavirus. Anuari de la Joventut 2021; capítulo 13,283-302
- Comisión Europea (2021). Women in Digital Scoreboard 2021. Extraído de: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/women-digital-scoreboard-2021> (Marzo 2022).
- DigitalEs (2019) Mujeres en la Economía Digital en España,2018. Informe anual DigitalEs. Disponible en <https://www.digitales.es/uploads/2d1f0dc9ca0f07da534a4fc64591ff72.pdf>
- Educaweb (2021) La orientación para elegir carrera, una asignatura pendiente. Educaweb, 1 de julio 2021: <https://www.educaweb.com/noticia/2021/07/01/orientacion-elegir-carrera-asignatura-pendiente-19600/> (consultado abril 2022)
- Griliches, Z. (1992). Introduction to output measurement in the service sectors, Output measurement in the service sectors, University of Chicago Press, pp. 1–22. 1
- Instituto Europeo para la Igualdad de Género (2017) Beneficios económicos de la igualdad de género en la UE. EIGE. Disponible en file:///C:/Users/uib/Downloads/2017.2081_mh0217176esn_pdfweb_20171212100638.pdf
- Jones, C. I. (1995). R & d-based models of economic growth, Journal of Political Economy 103(4) 759– 784. 1
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mann, A., V. Denis and C. Percy (2020), "Career ready?: How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19", OECD Education Working Papers, No. 241, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e1503534-en>.

- Mauro, M., Maxim, R., y Whiton, J. (2019). Automation and Artificial Intelligence: How machines are affecting people and places. The Brookings Institute. Disponible en: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/01/2019.01_BrookingsMetro_Automation-AI_Report_Muro-Maxim-Whiton-FINAL-version.pdf
- McKinsey Global Institute. (2015). The power of parity: How advancing women's equality can add \$12 trillion to global growth. McKinsey Global Institute
- McNally, S. (2020) : Gender differences in tertiary education: What explains STEM participation?, IZA Policy Paper, No. 165, Institute of Labor Economics (IZA), Bonn
- Morales, S. y Morales, O. (2020)¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. Revista Internacional de Investigación en Comunicación. ESIC. Nº 22 Vol 22 Monográfico especial, marzo 2020 · Pp. 118 a 133 <https://doi.org/10.7263/adresic-022-06>
- OCDE (2018). More needs to be done to bridge the digital gender divide. Disponible en: <https://www.oecd.org/newsroom/more-needs-to-be-done-to-bridge-the-digital-gender-divide.htm> (Marzo 2022).
- OCDE (2022) Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:34e47eaa-3bf6-4334-9ef5-604d43f59b9f/panorama-2022-digital-def.pdf>
- ONU (2015) Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible>.
- Peri, G., K. Shih, C. Sparber (2015). Stem workers, H-1B visas, and productivity in US cities, Journal of Labor Economics 33(S1), S225–S255.OIT (2017): How much would the economy grow by closing the gender gap?. OIT en https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/maps-and-charts/enhanced/WCMS_556526/lang--en/index.htm
- UFV (2022) XVI Encuesta Tendencias Universitarias 2021. <https://www.ufv.es/la-ufv-publica-la-xvi-encuesta-tendencias-universitarias-2021-realizada-entre-3-000-estudiantes-de-1o-de->

bachillerato/#:~:text=De%20manera%20un%C3%A1nime%2C%20el%2083,hora%20de%20hacer%20los%20ex%C3%A1menes.

UIT. (2017a). Fast-forward progress. Leveraging tech to achieve the global goals. UIT.

UNESCO. (2018). Telling SAGA: Improving measurement and policies for gender equality in Science, Technology and Innovation. Paris: UNESCO

WEF (2018). The Future of Jobs Report. WEF. Disponible en <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>

WEF. (2020) Global Gender Gap Report 2020. Disponible en: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020/dataexplorer>

Palabras clave

Brecha género

STEM

Orientación

Transformar los apoyos para mejorar la inclusión social: un proceso de valorización colaborativo entre universidad, profesionales y personas con discapacidad intelectual.

Maria Pallisera, Judit Fullana, Gemma Diaz-Garolera, Carol Puyaltó y Maria Josep Valls

Resumen

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006) supone el reconocimiento internacional de la persona con discapacidad como sujeto de derechos, siendo norma vinculante para los países que, como España, la han ratificado. Constituye una herramienta clave para avanzar tanto en el diseño como en la evaluación de las políticas y de las prácticas sociales y educativas, orientando hacia los objetivos para conseguir la plena inclusión (Shogren y Turnbull, 2014). Partiendo del derecho de la persona con discapacidad a la vida independiente (artículo 19) y a la toma de decisiones sobre los apoyos que recibe (artículos 4 y 31), se desarrolló el proyecto de investigación EDU2017-84989-R, uno de cuyos resultados fue la Guía GAS-VI: un instrumento para diseñar y evaluar apoyos personalizados para la vida independiente de acuerdo con la Convención. Esta Guía puede utilizarse en papel o a través de una aplicación web disponible en tres idiomas (catalán, español e inglés, accesible en este enlace: <https://gasvi.udg.edu/>). Las características de este instrumento se describen en Pallisera et al. (2020); destacamos el hecho de que consta de dos formularios: uno para que el/la profesional de apoyo valore el apoyo que ofrece a la persona con discapacidad, y otro para que sea la propia persona que recibe el apoyo quien valore dicho apoyo, teniendo en cuenta, en ambos casos, la toma de decisiones de la persona. El formulario que utiliza la persona con discapacidad intelectual para reflexionar sobre el apoyo recibido se ha diseñado con la participación de personas con discapacidad intelectual teniendo en cuenta los

principios de accesibilidad. A través del proyecto PDC2021-121519-100 se está llevando a cabo una prueba de concepto consistente en la valorización de dicho instrumento a través de un proceso colaborativo entre Universidad, entidades del tercer sector y sus profesionales, y las propias personas con discapacidad intelectual.

La prueba de concepto persigue un avance científico en el conocimiento de los apoyos a la vida independiente, y un impacto en la acción social del sector de la discapacidad y en las políticas públicas, ambos necesarios teniendo en cuenta el retraso de nuestro país en la implementación de políticas y prácticas alineadas con la desinstitucionalización (Verdugo y Jenaro, 2019; Pallisera, Fullana, Diaz-Garolera y Puyaltó, en prensa). El proceso de valoración se desarrolla en 4 fases. La primera consiste en realizar una prueba piloto de la Guía GASVI utilizando una primera versión de la aplicación web. La segunda fase consiste en la mejora de la aplicación web a partir de los resultados obtenidos en la primera fase. Durante la tercera fase se lleva a cabo la implementación de la versión revisada de la Guía en la cual colaboran 14 entidades y en la que participan tanto profesionales de apoyo como personas con discapacidad intelectual que valoran el apoyo recibido. Por último, en la última fase se lleva a cabo la disseminación y escalado de la Guía.

A lo largo de estas 4 fases se pretende transcurrir desde un estadio SRL3 (índice de madurez de la tecnología de la Innovation Fund Denmark) (Bruno et al, 2020) en el que se ha realizado una prueba inicial de la Guía, a un estadio SRL6, en el que se obtiene una solución demostrada en contextos relevantes con usuarios finales para obtener feedback del potencial impacto. Para ello se realizan dos procesos de validación; en el primero se aplica la Guía en cinco organizaciones sociales para analizar el apoyo de 20 personas. El seguimiento realizado en esta primera aplicación aporta información para poder mejorar los formularios y la estructura de la aplicación web. En la segunda validación, el producto propuesto se aplica a una escala mayor con usuarios finales. Se va a trabajar para poder llegar al nivel SRL7, en el que agentes sociales son conscientes de los beneficios de la solución y la incorporan a su dinámica de funcionamiento.

En estos momentos (junio 2023), profesionales de apoyo de 14 organizaciones del tercer sector y personas con discapacidad intelectual que reciben apoyos en su vida cotidiana por parte de dichas organizaciones están participando en la fase de implementación (3ª fase) de la Guía. Esta implementación consiste en que los responsables del proyecto en cada entidad solicitan la colaboración de profesionales de apoyo y personas usuarias de la entidad para participar en el proyecto. Una vez existe el consentimiento, se recoge información sobre la valoración de los apoyos que hace la persona con discapacidad intelectual. El profesional que da apoyo a esa persona responde el formulario correspondiente para valorar el apoyo que se ofrece a esta persona. En la primera aplicación se han recogido respuestas de 124 profesionales de apoyo y 134 personas que reciben apoyo.

La primera aplicación conduce a plantear unas propuestas de mejora que se utilizan como base para reflexionar sobre posibles cambios en el proceso de apoyo de cada uno de los participantes. Cada servicio decide, en función de su casuística particular, qué cambios va a implementar en el apoyo, los acuerda con la persona que recibe el apoyo y los lleva a cabo durante un mínimo de 4 meses. Desde el grupo de investigación se realiza un seguimiento de todo el proceso, sugiriendo en cada caso las orientaciones que permiten avanzar en el proceso de implementación de mejoras y la evaluación que se llevará a cabo en la segunda aplicación.

Desde el punto de vista del proceso de validación, el proceso descrito permite analizar los datos globales para, por una parte, contrastar las valoraciones del apoyo recibido (valoración que hace la persona con discapacidad) con las del apoyo ofrecido (valoración realizada por el/la profesional de apoyo) en cada uno de los momentos de la aplicación; por otra, se va a poder evaluar si se han producido mejoras en la percepción del apoyo recibido y/u ofrecido que puedan vincularse al uso de la Guía como instrumento de evaluación. Si es así, se espera la consolidación de la Guía GASVI en las prácticas de apoyo de los operadores sociales y educativos.

En esta comunicación se va a explicar brevemente el proceso de valorización y los primeros resultados obtenidos a partir de los datos recogidos en la fase 3, ofreciendo una primera aproximación a la valoración de los apoyos y unas

primeras reflexiones sobre la utilidad de la Guía desde el punto de vista de sus usuarios, a partir del proceso colaborativo llevado a cabo en la investigación.

Referencias bibliográficas:

- Bruno, I., Lobo, G., Covino, B. V., Donarelli, A., Marchetti, V., Panni, A. S., & Molinari, F. (2020). Technology readiness revisited: A proposal for extending the scope of impact assessment of European public services. *ACM International Conference Proceeding Series*, 369–380. <https://doi.org/10.1145/3428502.3428552>
- Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Castro, M., Diaz-Garolera, G., Valls, M. J., y Mejía, P. (2020c). Diseño de la guía GAS-VI para la evaluación del apoyo a la vida independiente de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 79–102. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/601/383>
- Pallisera, M., Fullana, J., Diaz-Garolera, G. Y Puyaltó, C. (en prensa). ¿Están los Servicios sociales para personas con discapacidad intelectual alineados con el modelo de derechos? Opiniones de las personas, sus familias y profesionales. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo social*.
- Shogren, K. A y Turnbull, R. (2014). Core concepts of disability policy, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and public policy research with respect to developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11 (1): 19-26. <https://doi.org/10.1111/jppi.12065>
- Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (2019). Country report on Living independently and being included in the community-Spain (en línea). Recuperado de <https://www.disability-europe.net/country/spain>.

Palabras clave

Discapacidad y derechos

Vida independiente

Inclusión social

Percepción de los estudiantes sobre las clases de ciencias y sus vocaciones STEM: un análisis empírico con perspectiva inclusiva de género para la educación científica

Maria-Antonia Manassero-Mas y Ángel Vázquez-Alonso

Resumen

Introducción

En las actuales sociedades del conocimiento la investigación científica y tecnológica es un factor clave del desarrollo económico y social. Por ello, la generación de vocaciones hacia los estudios de ciencia y tecnología (STEM) es una preocupación importante en todos los países para mantener el progreso y el avance del conocimiento STEM como motor del desarrollo. Sin embargo, en muchos países todas o algunas especialidades de estudios STEM están aquejadas de minoritarias tasas de enrolamiento y participación, particularmente de las mujeres y las minorías (Boe et al., 2011; Holmegaard et al. 2014 OCDE, 2016b; Vázquez & Manassero, 2009).

La literatura informa que las decisiones de estudios y carrera están influidas por numerosos factores tales como sexo, edad, educación, familia, etc. (Blenkinsop et al., 2006; Taconis y Kessels, 2009). En particular, numerosos aspectos afectivos y actitudinales que se ponen en juego en la educación general y en la educación STEM, en particular, son claves para comprender el rendimiento escolar, el aprendizaje y los múltiples factores implicados en las decisiones de estudios y, en particular, la elección de estudios STEM como carrera académica y profesional (Sjøberg & Schreiner , 2019; Vázquez & Manassero, 1995).

Además, la actual extensión de la educación desde las edades más tempranas convierte en un hecho incontrovertible que las lecciones de ciencias en la escuela constituyen el contacto con STEM más institucional, reglado,

sistemático, continuado y de calidad para la inmensa mayoría de los estudiantes desde la niñez hasta la juventud. Esto sucede porque la asignatura de ciencias acostumbra a ser obligatoria en los currículos escolares desde los primeros años de formación en todos los países. Por ello, no es aventurado pensar que, además de otros factores, las lecciones de ciencias en la escuela puedan tener un papel sobresaliente en la génesis de las posibles vocaciones STEM de los estudiantes (Sjøberg & Schreiner , 2019; Vázquez & Manassero, 2007).

Este estudio se centra en analizar la relación empírica entre la percepción de los estudiantes sobre las clases de ciencias recibidas a lo largo de su escolaridad y sobre su vocación científica desde sus propias expectativas de futuro y los estudios STEM. Además, el estudio desarrolla una perspectiva de género con finalidad inclusiva respecto a las mujeres, analizando las diferencias entre los chicos y las chicas en estas relaciones, ya que hombres y mujeres acostumbran a tener diferentes percepciones y actitudes relacionadas con la ciencia acerca de estas cuestiones (Jidesjö et al., 2020).

Metodología

El objetivo de ROSES-2020 es actualizar la evidencia sobre las actitudes STEM de los jóvenes en todo el mundo (tejiendo una red mundial de colaboraciones nacionales), así como diagnosticar las elecciones, ambiciones, actitudes y opiniones de los estudiantes, enfatizando la idea que los estudiantes pueden aportar algo importante sobre su educación y sus escuelas. La metodología del estudio se basa en los procedimientos compartidos y los datos recopilados del estudio ROSE Second (ROSES-2020) en Baleares.

Sobre la base de las aportaciones empíricas de las voces de los estudiantes a través del cuestionario del proyecto ROSES-2020, este estudio investiga la influencia de la relevancia e importancia de la educación STEM recibida por los estudiantes en la escuela (percepción de los estudiantes sobre las clases de ciencia escolar) sobre sus vocaciones científicas.

Los participantes son 1909 estudiantes baleares de 15 años que respondieron válidamente el cuestionario de ROSES-2020, donde se encuentran diez cuestiones que describen la relevancia de las clases de ciencia escolar para los

estudiantes. Además, con base en las respuestas de los estudiantes a otras tres cuestiones diferentes, donde los estudiantes manifiestan diversas intenciones conductuales específicas hacia los estudios STEM, se construye una variable denominada vocación STEM, que se toma como la variable dependiente de este estudio.

Los análisis planteados tratan de descubrir las relaciones entre la percepción de las clases de ciencias y la vocación STEM de los estudiantes, para establecer los factores más relevantes de las clases de ciencia que determinan la vocación STEM de los estudiantes y sus relaciones mutuas, desde un perspectiva de género e inclusión de las mujeres en STEM.

Resultados

Los resultados de la intención conductual hacia una vocación STEM medida por la intención de llegar a ser científico es minoritaria (31,7%).

Por otro lado, los dos ítems de las clases de ciencias que alcanzan el grado de acuerdo promedio más alto son "la ciencia escolar es interesante" (2), "la ciencia escolar ha aumentado mi curiosidad por cosas que aún no podemos explicar" (7) y "las clases de ciencias me han mostrado la importancia de la ciencia para nuestra forma de vivir"(8). En contraste, el ítem que alcanzan el grado de acuerdo más bajo es "las clases de ciencias me han hecho más crítico/a y escéptico/a" (6).

Las diferencias entre los grupos de género para las cuatro variables de vocación STEM indican que las chicos tienen mayor puntuación media que las chicas, y las diferencias son significativas en las cuatro variables ($p < .001$).

La comparación entre chicos y chicas sobre la percepción de las clases de ciencia muestra que la mayoría de las diferencias de género no son estadísticamente significativas, aunque las puntuaciones medias de los chicos tienden a ser más altas que las puntuaciones medias de las chicas y, en los tres ítems donde las chicas superan a los chicos, las diferencias son insignificantes. Solo se observan efectos principales estadísticamente significativos entre los grupos de género en las cuestiones siguientes: la ciencia es difícil, la ciencia gusta más que otras asignaturas y la ciencia escolar

aporta soluciones sostenibles para la vida.

El modelo predictivo de la vocación STEM mediante análisis de regresión lineal para la muestra total presenta seis predictores significativos que explican 46.1% de la varianza de la vocación STEM. Los coeficientes estandarizados de la regresión lineal indican que el predictor más importante es que la ciencia gusta más que otras asignaturas. El resto de los predictores en orden de significación decreciente son: soluciones sostenibles, personas críticas y escépticas, importancia de la ciencia para la forma de vivir, dificultad de la asignatura de ciencias y abrir los ojos a trabajos nuevos y emocionantes.

Discusión y conclusiones

El mensaje principal de estos resultados para promover las vocaciones STEM implica el desarrollo cuidadoso de esos predictores dentro de la ciencia escolar. Así, la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia escolar y la formación del profesorado de ciencias deben estar integrados por y asumir la importancia de los predictores significativos de la vocación STEM. Además, las diferencias de género en los predictores deben tenerse en cuenta también para que su desarrollo sea equitativo e inclusivo desde la perspectiva de género en STEM. Finalmente, se discute la implementación de las acciones didácticas más adecuadas en las clases de ciencias para una educación que promueva las vocaciones STEM y esto se haga asumiendo la perspectiva inclusiva de género para las mujeres.

Además, se plantean algunas reflexiones sobre las limitaciones del estudio, así como sobre el futuro prospectivo para superar dichas limitaciones e incluso para lograr una mejor promoción de las vocaciones STEM.

Proyecto PID2020-114191RB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

Referencias bibliográficas

Bøe, M. V., Henriksen, E. K., Lyons, T., & Schreiner, C. (2011). Participation in science and technology: Young people's achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science Education*, 47, 37–72. <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.549621>

- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). To Choose or Not to Choose Science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme. *International Journal of Science Education*, 36, 186–215. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.749362>
- Jidesjö, A., Oskarsson, M. & Westman, A-K. (2020). ROSES Handbook: Introduction, guidelines and underlying ideas. *Utbildningsvetenskapliga studier 2020:1*. Mid Sweden University. <http://www.miun.se/roses>
- Jidesjö, A., Oskarsson, M., & Westman, A-K. (2021). Trends in Student's Interest in Science and Technology: Developments and Results from the Relevance of Science Education Second (Roses) Study. *IOSTE Conference 2020*, Daegu, Korea. https://conf.ioste2020korea.kr/cms/index.php/2021/02/01/ioste2020_op_210/
- Sjøberg, S. & Schreiner, C. (2019). ROSE (The Relevance of Science Education) The development, key findings and impacts of an international low cost comparative project. ROSE Final Report, Part 1. University of Oslo. https://www.academia.edu/40272545/The_ROSE_project_The_development_key_findings_and_impacts_of_an_international_low_cost_comparative_project_Final_Report_Part_1_of_2_
- Taconis, R., & Kessels, U. (2009). How choosing science depends on students' individual fit to "science culture." *International Journal of Science Education*, 31, 1115–1132. <https://doi.org/10.1080/09500690802050876>
- Vázquez Alonso, Á., & Manassero Mas, M. A. (2009). Expectations for a future job and scientific vocations on secondary education students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, 1-20. <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-vazquez4.html>
- Vázquez, A. & Manassero, M. A. (1995). Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (3), 337-346.
- Vázquez, A., & Manassero, M.A. (2007). La relevancia de la educación científica. *Universitat de les Illes Balears*.

Palabras clave

vocación STEM

percepción de las clases de ciencias

elección de estudios

análisis predictivo de regresión

diferencias de género

Juegos para enseñar y aprender a pensar sobre la evidencia científica en primaria

Maria-Antonia Manassero-Mas, Silvia Ortiz-Bonnin, Virginia Ferreiro-Basurto
y Ángel Vázquez-Alonso

Resumen

Introducción

Esta comunicación se centra en la enseñanza de destrezas de pensamiento crítico, porque están entroncadas directamente con la práctica científica (pensar con base en la evidencia) y el aprendizaje de contenidos propios de esta práctica (p.e., el conocimiento científico cambia) denominados naturaleza de la ciencia (NdC). Sin embargo, enseñar y aprender esos contenidos es arduo, porque los profesores no poseen una comprensión adecuada, los contenidos son difíciles para los estudiantes, especialmente en primaria, y los recursos educativos eficaces son escasos (Cofré et al., 2019). Los juegos serios son una alternativa para superar estas dificultades porque son recursos más efectivos que la instrucción convencional (Clark et al., 2016)

Esta innovación educativa de juegos serios es transdisciplinar, pues se dirige a desarrollar en los estudiantes las destrezas del pensamiento crítico y científico (PCF_PCR) y promover una imagen de la ciencia más atractiva, emocionante, funcional, realista y neutral respecto al género, que promueve la alfabetización científica para todos y estimula las vocaciones científicas. Además, las destrezas de pensamiento son transversales a todos los aprendizajes y resultan útiles para la vida personal y social (Manassero & Vázquez, 2019).

La evidente semejanza e identidad constitutiva entre PCF y PCR es clave para unir transdisciplinariamente ciencia, psicología y educación, y justifica el desarrollo de esta comunicación en una línea didáctica centrada en la

promoción del pensamiento basado en la evidencia (Vázquez & Manassero, 2018).

Para desarrollar las destrezas de PCF_PCR los juegos comparten una misma perspectiva epistemológica básica, pero su grado de complejidad varía: la práctica científica estudia objetos del mundo natural de los que suele tenerse una evidencia limitada y parcial; con base en el razonamiento sobre esta evidencia limitada, se deben construir hipótesis y proponer explicaciones y teorías falibles (Khishfe, 2020). Finalmente, los estándares de aprendizaje aplicados en los juegos coinciden con los estándares de los currículos escolares

Metodología e instrumentos

Los autores desarrollaron esta línea investigación buscando los juegos más apropiados para enseñar NdC. Sus resultados son cuatro tipos de juegos: rompecabezas, dados, cajas negras y juegos de naipes.

- Juego de rompecabezas

El propósito es conseguir que los estudiantes reflexionen sobre un aspecto de la NdC: el conocimiento científico es dinámico y cambia a medida que nuestra información del mundo aumenta (provisionalidad y falibilidad del conocimiento). Pregunta-reto del juego ¿puedes formar un cuadrado con las piezas?

- Juegos de cubos o dados

Estos juegos explicitan que la ciencia se distingue de otras formas de conocimiento con el uso de exigentes estándares empíricos de observación, argumentos lógicos basados en las evidencias y escepticismo organizado; en la práctica científica se compete por lograr la mejor explicación posible sobre los hechos observados del mundo natural. Pregunta-reto del juego ¿Qué hay en la cara oculta del dado? (Manassero et al., 2021b).

- Juegos de naipes

El juego de naipes simula el perenne objetivo legal de la ciencia: descubrimiento, codificación y validación de las leyes naturales. Los estudiantes participan en un juego de cartas muy especial para hacer

observaciones de las cartas jugadas y planificar y realizar cualquier hipótesis confirmatoria o falsadora de la ley que creen percibir en las cartas visibles, hasta que descubren la ley. Pregunta-reto del juego ¿Cuál es la ley que siguen las cartas? (Manassero & Vázquez, 2023).

- Juegos de cajas negras

Los juegos de cajas negras emulan la práctica científica con la mayor amplitud, ya que afrontan la construcción y validación de nuevos conocimientos desde una perspectiva empírica y ponen en juego todas las destrezas de PCF_PCR. Pregunta-reto ¿qué hay dentro de la caja? (Manassero et al., 2021a).

Además, los juegos se apoyan con lecturas sencillas que presentan sendos ejemplos extraídos de la historia de la ciencia e ilustran el caso que han practicado en cada juego, con el objetivo de relacionar los conceptos científicos y rasgos de NdC con las actividades practicadas en los juegos, para afianzar aprendizajes significativos. Cada juego se sintetiza en un plan didáctico que recibe el profesorado aplicador de los juegos en sus aulas.

Resultados

La evaluación del impacto de los juegos se obtiene del análisis de los diferentes instrumentos usados en el aula (cuestionarios, guías, informes, observaciones).

El resultado general más esperado de la realización de los juegos ha sido desarrollar las destrezas de PCF_PCR, animar las vocaciones científicas e impulsar la equidad de género en la ciencia, al dar oportunidades a los estudiantes de experimentar una imagen más emocionante de la ciencia, mediante actividades neutrales respecto al género (razonamiento, discusión y cooperación).

Los estudiantes han sido capaces de crear hipótesis reflexivas y detalladas sobre la base de observaciones y razonamientos, argumentar con base en pruebas sobre la coordinación datos -evidencia-explicaciones de la ciencia, desarrollar las consecuencias de ideas, hipótesis y predicciones, vincular investigación científica y cuestiones sociales (convencer y persuadir

razonadamente), compartir y comprender mutuamente contenidos e ideas, practicar y participar en debates responsables y constructivos entre iguales, cooperar para abordar los retos, las ideas, los conceptos nuevos y los erróneos, transferir destrezas de PCF_PCR a otras materias y a la vida personal y social y considerar la ciencia como una alternativa emocionante de estudio y profesión del futuro.

También se han desarrollan las destrezas de pensamiento científico y pensamiento crítico siguientes: observar, medir, clasificar, comprobar, razonar, debatir, competir, plantear hipótesis, argumentar con pruebas, diseñar acciones, tomar decisiones y resolver problemas.

Otro productos intangibles son la sostenibilidad de los juegos, basada en el uso de materiales asequibles, adaptables y flexibles y su contribución a la formación del profesorado. El profesorado se forma en innovar la enseñanza de la ciencia introduciendo los contenidos NdC mediante la realización de las actividades de los juegos.

Finalmente, los juegos han impulsado el desarrollo de actitudes y disposiciones que caracterizan al pensamiento científico y pensamiento crítico, tales como curiosidad, apertura a nuevas ideas, apertura a nuevos datos, escepticismo, colaboración, precisión, innovación, creatividad y originalidad.

Conclusiones

En los últimos años los juegos se han pilotado por los autores con una buena recepción de los docentes y estudiantes participantes y logrando con éxito algunos objetivos cualitativos, modestos, pero relevantes.

El docente alcanza desarrollo profesional, satisfacción a través de la planificación y ejecución de las lecciones sobre el juego y participación en redes colaborativas.

Por otro lado, algunas evidencias de autoevaluación apuntan hacia otros logros de perfil afectivo. Los estudiantes disfrutan del juego y logran los objetivos de aprendizaje, llevan a cabo el juego de una manera bastante auténtica y motivada y reclaman insistentemente al profesor repetir la experiencia de jugar.

También aparecen algunas dificultades, tales como la impulsividad de los

estudiantes para ganar el juego, que revelan la necesidad de enseñar autocontrol a los estudiantes para pensar despacio y lograr los objetivos cognitivos. Los resultados de mejora de destrezas de PCF_PCR son difíciles de lograr, por lo cual esta propuesta basada en juegos es un reto educativo útil. Los juegos poseen la flexibilidad de diseño suficiente para permitir su adaptación a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes, rasgo que los hace especialmente adecuados para incluirse en las actividades y programas educativos de centro, que se puedan extender a lo largo de varios cursos y grados y hacerse auto-sostenibles.

Agradecimientos

FCT-20-15728 financiado por la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT).

Referencias bibliográficas

- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., y Killingsworth S. S. (2016). Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86, 79–122.
- Cofré, H., Nuñez, P., Santibáñez, D., Pavez, J. M., Valencia, M., y Vergara, C. (2019). A critical review of students' and teachers' understandings of nature of science. *Science & Education*, 28, 205-248.
- Khishfe, R. (2020). Explicit Instruction and Student Learning of Argumentation and Nature of Science. *Journal of Science Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1822652>
- Manassero-Mas, M.-A., Bennàssar-Roig, A.-J., & Vázquez-Alonso, Á. (2021a). Formar, enseñar y aprender sobre la práctica científica en primaria con un juego de cajas negras. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14, 1–22. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.232607>
- Manassero-Mas, M. A., Bennàssar-Roig, A. J., & Vázquez-Alonso, Á. (2021b). Juegos serios para enseñar y aprender conocimiento epistémico sobre la naturaleza de la ciencia en educación primaria. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, 5. <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/2843>

Manassero-Mas, M. A. & Vázquez-Alonso, A. (2019). Taxonomía de destrezas de pensamiento: un instrumento clave para la alfabetización científica. En M. D. Maciel & E. Albrecht (org.), *Ciência, Tecnologia & Sociedade: Ensino, Pesquisa e Formação* (pp. 17-38). Sao Paulo.

Manassero-Mas, M.-A., & Vázquez Alonso, Á. (2023). Enseñar y aprender a pensar sobre la naturaleza de la ciencia: un juego de cartas como recurso en educación primaria. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 20(2). https://doi.org/10.25267/REV_EUREKA_ENSEN_DIVULG_CIENC.2023.V20.12.2202

Vázquez-Alonso, Á., & Manassero-Mas, M. A. (2018). Más allá de la comprensión científica: educación científica para desarrollar el pensamiento. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17, 309-336.

Palabras clave

Pensamiento científico

pensamiento crítico

Educación básica

formación docente

juegos serios

naturaleza de la ciencia

Estrategias docentes del profesorado universitario en contextos multilingües para mejorar la competencia oral de los futuros profesionales.

Marta Gràcia, Jesús Alvarado y Verónica Quezada

Resumen

Introducción

Uno de los principales retos actuales de la Universidad es conseguir que los futuros graduados acaben los estudios con una buena competencia en lengua oral (CLO), especialmente aquellos que van a dedicarse a la docencia (Ogienko y Rolyak, 2009; Zlatić et al., 2014). Como se señala en la LOSU (2023), los docentes universitarios hoy en día ya no pueden ser transmisores de conocimiento. El contexto actual en el que nos encontramos necesita de profesionales que actúen como facilitadores del conocimiento, con una postura más dinámica, activa y reflexiva, que fomenten una enseñanza dialógica (Teo, 2019), que promuevan la participación activa de todos los estudiantes (Dallimore, 2008), ofreciéndoles la oportunidad de explorar y construir su propio conocimiento.

Para lograr este objetivo, la forma en que el docente se comunica con sus estudiantes puede favorecer la formación de motivaciones, valores, habilidades y recursos de carácter personal que los ayuden a accionar de forma autónoma y comprometida en distintas situaciones (González & González, 2008; Yuzkiv et al., 2021).

Es importante que la formación universitaria del profesorado considere la enseñanza de la lengua oral como una competencia transversal que debe ser incorporada en todas las asignaturas de forma consciente y sistemática (Gràcia et al., 2021), trabajando tanto el hablar como el escuchar.

En este contexto, el uso de las tecnologías digitales como un recurso que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje puede ser un gran

facilitador para los profesores si saben hacer un uso adecuado de los múltiples recursos que tienen a su disposición, utilizándolos tanto en el proceso de enseñanza en el momento de formular objetivos, planificar sesiones de clase, diseñar y elaborar material didáctico, como para recoger y evaluar evidencias de las actividades que se desarrollan. A nivel profesional pueden hacer uso de recursos que los ayuden a reflexionar sobre sus prácticas docentes, para participar y colaborar en comunidades de aprendizaje con otros profesionales, a través del uso de plataformas digitales (Punie & Redecker, 2017).

Objetivos

De acuerdo con lo señalado anteriormente daremos a conocer los objetivos principales de dos estudios que hemos realizado en contexto universitario. El objetivo del primer estudio fue explorar las concepciones y prácticas docentes del profesorado universitario que forma a los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y del Máster de Educación Secundaria en relación con las estrategias utilizadas en sus prácticas docentes para generar clases participativas por parte del estudiantado, y para contribuir al desarrollo de su CLO, así como identificar los aspectos mejorables de su docencia y explorar los principales retos que dificultan el trabajo de la CLO en las aulas. El objetivo principal del segundo estudio fue analizar el uso que docentes universitarios de diferentes grados y Másteres hacen de un recurso digital para introducir en sus clases metodologías más participativas que promuevan el desarrollo de la CLO de su alumnado.

Participantes

En el primer estudio participaron 175 docentes de 6 universidades catalanas que imparten asignaturas en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria (n=141) y Máster de Secundaria (n=34). En el segundo estudio participaron 7 profesores de la Universidad Complutense de Madrid que imparten docencia en diversos grados y másteres.

Instrumentos

En el primer estudio los docentes contestaron un cuestionario de 71 preguntas

agrupadas en diversas áreas (actividades para trabajar la Competencia Lingüística Oral (CLO); estrategias por trabajar la CLO; valoración de la CLO del estudiantado; evaluación de la CLO del estudiantado; mejora de la CLO del estudiantado del grado o máster; y mejora de las estrategias y habilidades del profesorado del Grado o Máster para contribuir al desarrollo de la CLO del estudiantado). En el segundo estudio se utilizaron dos instrumentos. El primero es el recurso digital EVALOE-SSD (Escala de Evaluación de la Enseñanza del Lenguaje Oral en Contexto Escolar – Sistema de Soporte a la toma de Decisiones (EVALOE-SSD)). Es una herramienta digital que ya se ha validado previamente en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, como herramienta de desarrollo profesional docente. Se ha usado por primera vez en este estudio exploratorio en contexto universitario. El segundo instrumento que se utilizó es un cuestionario para valorar la experiencia de los docentes y recoger propuestas para ajustar el recurso digital al contexto de educación superior.

Procedimiento

Los participantes del primer estudio contestaron el cuestionario online. Los participantes del segundo estudio participaron en una reunión con los investigadores principales en los que se les explicó en qué consistía la herramienta digital y cuál era la participación que se les proponía y utilizaron la herramienta digital durante el segundo semestre del curso 2022-23. Al final del semestre contestaron el cuestionario de valoración del proceso y de propuestas de mejora.

Resultados

Los resultados obtenidos en el primer estudio a partir de un análisis descriptivo de los datos indican que el profesorado universitario, en general (92,5%), considera que trabaja la CLO junto con otras competencias de lengua en sus asignaturas, y el 76,6% afirma que propone actividades específicamente vinculadas a la CLO de su estudiantado, como la discusión en gran y pequeño grupo, las exposiciones orales, y los debates. En relación con la valoración de

las propias estrategias para promover la CLO, un 50,9% de los docentes considera buenas sus competencias, y el resto plantea que son mejorables, y en algunos casos son conscientes de que carecen de herramientas para trabajar la CLO en sus asignaturas.

Los resultados del segundo estudio muestran que los profesores utilizaron la EVALOE-SSD en promedio entre seis y ocho ocasiones durante el semestre, con algunas diferencias entre ellos. También se detectan diferencias en relación con las puntuaciones, que parecen ser debidas, entre otros aspectos, al número de estudiantes en clase, que en muchos casos dependía de si era una asignatura de grado o de máster. También se identifican diferencias en cuanto al tipo de descripciones que hacen de las clases. Algunos docentes realizan descripciones muy detalladas y extensas de las clases en base al modelo que proporciona la herramienta digital, y otros realizan descripciones muy escuetas en las que únicamente indican si se trata de una clase magistral o no, y la temática que se ha trabajado en la clase. En cuanto al cuestionario de valoración final de la experiencia, los docentes en general consideran que les ha sido útil para planificar las clases, y dan una valoración de 7,6 sobre 10 a la herramienta, por debajo de la que se ha encontrado en estudios con docentes de educación secundaria. En este sentido, indican la necesidad de introducir algunos ajustes relacionados con los ejemplos centrados en el contexto universitario o el lenguaje utilizado en los ítems o las instrucciones.

Conclusiones

Se concluye, respecto al primer estudio, que a pesar de que un alto porcentaje de los docentes universitarios afirman que llevan a cabo actividades específicas para la promoción de la CLO de su estudiantado, estas están muy centradas en las exposiciones orales, y existe una conciencia clara de que necesitan participar en procesos de formación para incorporar herramientas y estrategias que les permitan mejorar su CLO y las estrategias para promover y evaluar la CLO de su estudiantado. Por otro lado, en relación con el segundo estudio, se destaca que la herramienta digital EVALOE-SSD puede resultar útil incluso en el ámbito universitario con las adaptaciones necesarias para abordar la diversidad de profesores y estudiantes, así como considerar el área de

conocimiento, si es una asignatura de grado o de máster, el tipo de asignatura, entre otros factores relevantes. Estas adaptaciones permitirían maximizar el potencial de la herramienta y aprovechar sus beneficios en contextos académicos más amplios.

Referencias bibliográficas

- Dallimore, E.J., Hertenstein, J.H., & Platt, M.B. (2008). Using Discussion Pedagogy to Enhance Oral and Written Communication Skills. *College Teaching*, 56 (3), 163-172.
- Gràcia, M., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., J. & Jarque, M. J. (2021). Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26 (88), 195-224.
- González, V. & González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 185-209.
- Ley 2/2023, de 22 de marzo, Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023, núm. 70. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Ogienko, O., y Rolyak, A. (2009). Model of Professional Teachers' competences formation: European dimension. En TEPE 3rd Annual Conference. *Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*, Umeå: Umeå University (pp.158-168).
- Punie, Y. & Redecker, C., (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. (EUR 28775 EN) [Informe]. Publications Office of the European Union.
- Teo, P. M. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.
- Yuzkiv, H., Slipchuk, V., Batechko, N., Mykhailichenko, M., & Vdovychenko, O. (2021). Practical aspects of the application of pedagogical skill and communicative competence of teachers of higher education institutions. *Política e Gestão Educacional*.
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S., y Bojovic, M. (2014). Development of teacher

communication competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,
116, 606- 610.

Palabras clave

Competencia en lengua oral

Estrategias docentes

Educación superior

Desarrollo profesional docente

Instrumento digital.

Ecological Education a taboo in Spain

Mercia Silva Eichmann

Resumen

Living through a global pandemic has not been an easy task for many educational systems.

In Spain, as in many parts of the world the current educational structure limits nature interaction by stabilising severe rules of behaviour and arquitecting education towards correction and conditional systems Carrasco, S.; Pibernat, M. (2020).

Children have been the ones most affected as they were still in their developmental stages during the pandemic and needed consistent engagement through learning and contact. The Covid19 pandemic also brought out the realisation to offer nature and ecology school concepts to address recurrent needs and break from the paradigm of old educational systems. Schools in Spain have around 25 students per class, mask requirements and group rules were strict, making time in nature all the more valuable.

The impetus to start an ecological school comes therefore from the limitations in the educational conditions for students during the Covid19 pandemic. Soon enough it is observed that Spain does not offer an easy path to certify schools outside the country's educational laws e.g., no homeschooling, no nature school and no outdoor school concepts are supported.

Nevertheless, Catalunya is known for having started the first ecological school in Europe by Dr. Marti Boada Junca (i Blancafort, L. P. 2020). A pioneer concept was adapted, designed and supported by the government to host a school inside the forests of "Corridor Montnegre" in 1978. Unfortunately, this school could not live up for its potential and with the frequent changes in Spanish

educational laws (de España, G. 2013), some strict requirements puts most of "alternative schools" under "alegal" status nowadays.

There are currently over 500 schools in Spain under this "alegal" status according to ludus website in 2023, and most of them host children and parents willing to dodge the actual system for a more human and nature respectful connection.

This is the case of The Chestnut Tree Ecological School, based in Sanata, Barcelona.

It follows an international curriculum (Swiss/Catalan) merged by a multicultural team formed of educators, environmentalists and based on ecological school concepts. The school program is taught in English, Catalan, Spanish, German and French.

The focus is to balance soft skills (Circus, yoga, cooking, forest ecology, emotional intelligence, gardening, arts, music, capoeira) with conventional subjects. Most lessons take place outdoors and tents are used during the winter and a strong emphasis is built for nature interaction. The ratio is one teacher per 7 students, divided by emotional maturity levels and each child develops at their own pace and needs.

The project is based on Gaia Education guidelines providing meaningful opportunities for healthy development - at its heart. Gaia is a sustainable, ecological program that supports environmental projects and the strengthening of communities for more than 30 years.

The past 2 years of work, The Chestnut Tree education community has observed valuable results and transformational levels of emotional intelligence maturity in students exposed to the ecological methodology through high pedagogical development and transformative/systematic learning.

If in the past the role of a teacher-researcher was defined by the enhancement of his or her own development and contribution to the complex sphere of learning possibilities, now this role takes on greater prominence (Berrocoso, J. V. 2015, Vaillant, D. (2015). In times of crisis, such as those experienced during the pandemic, all aspects of the school leadership role are amplified (Francisco, M. P. B. U. 2020; Harris, A., & Jones, M. 2020) because the decision-making process can profoundly affect those who were living in times of crisis. If new

ways of teaching and learning are to be sought, who better than educators themselves to propose new orders of reform?

What is proposed in this research is to collect the observation of phenomena by teachers in the development of an ecological school and to corroborate their contribution to educational transformation as well as their participation in future educational policies.

However, the problem to be answered is how to use the experience acquired by this school community to influence future educational policies pro legal certification?

It is essential to record the significant transformations, achievements and advances built by this work in order to break taboos and paradigms. For all these reasons, this research is designed as a participatory action research to be followed within the period of 4 years started in 2021.

The main results acquired so far leads to the assumption that in ecological education:

- Children arriving from "alternative schools" reach the highest development in short time, within 3 months e.g., they are able to communicate in all 5 languages and their level of engagement and maturity are in constant growth.
- children development and integration arriving from "traditional" schools take around 3 -5 months. In this period, these groups of children experience anxiety and difficulties to manage their freedom and self confidence.
- Interaction with nature has increased the levels of responsibility to oneself and with their surroundings.
- Learning progress is better observed as well as learning needs and/or deficiencies as known in "traditional" schools. Most of the students are generally advanced 1-2 years ahead of their age and level.
- Teacher stress levels are much lower and creativity development are higher.
- Teacher competition is replaced by cooperation.

Bibliography

Ecological Education contributes to a more sustainable growth toward

- conservationism, ecological awareness and community positive interactions.
- Berrocoso, J. V. (2015). Políticas educativas en tecnología educativa: el papel de la investigación y la autonomía del centro en la toma de decisiones. *Campus Virtuales*, 1(1), 43-50.
- Butler, A., & Sinclair, K. A. (2020). Place matters: A critical review of place inquiry and spatial methods in education research. *Review of Research in Education*, 44(1), 64-96.
- Brezmes, M. S. (1997). A background to action research in Spain. *Participatory action research: International contexts and consequences*, 187.
- Carrasco, S.; Pibernat, M. (2020). Impacto de la pandemia de la Covid-19 en el alumnado de secundaria nacional de terceros países en España. Estudio prospectivo en Madrid y Barcelona. Madrid: Fundación InteRED. Descargado en español en 20 Julio 2021. <https://www.intered.org/es/recursos/informe-impacto-de-la-pandemia-de-la-covid-19-en-el-alumnado-de-secundaria-nacional-de>
- de España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado*, 295(10), 27548-27562.
- i Blancafort, L. P. (2020). 40 anys d'Educació Ambiental al Montseny. *Monografies del Montseny*, (35), 165.
- i Juncá, M. B., & Zahonero, A. (1999). *Medi ambient: una crisi civilitzadora*. Edicions de la Magrana.
- Informe: Una educación de calidad para todos durante la crisis del COVID19, Hundred, OCD, Weforteachers y leducando (Abril 2020). Consultado en junio de 2020. https://cdn.hundred.org/uploads/report/file/16/Informe_Hundred_Covid-19_Espan%CC%83ol_-_OK.pdf
- Boada, M., Toledo, V. M., & Artis, M. (2003). *El planeta, nuestro cuerpo: la ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad* (Vol. 194). fondo de cultura económica.
- Education, G. (2006). *Ecovillage Design Education*. [www. gaiaeducation.org](http://www.gaiaeducation.org).
- Francisco, M. P. B. U. (2020). *The Intersection of Teacher Education, Education Policy, and Education Research: Perceptions from Teacher Education*

- Stakeholders. Columbia University.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School leadership & management*.
- Martí, J. (2017). La investigación-acción participativa: estructura y fases.
- Moroye, C. M. (2019). Complementary curriculum: The work of ecologically minded teachers. In *Curriculum and Environmental Education* (pp. 371-393). Routledge.
- Smith, G. A., & Williams, D. R. (Eds.). (1999). *Ecological education in action: On weaving education, culture, and the environment*. Suny Press.
- Paulsen, M. (2021). 16 From late Holocene to early Anthropocene educational thinking (humanism revisited). *Rethinking Education in Light of Global Challenges: Scandinavian Perspectives on Culture, Society, and the Anthropocene*.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>.

Palabras clave

Ecological Education
 Educational Taboos
 Teacher's leadership
 Sustainability

Representacions socials dels futurs agents educatiu sobre aspectes relacionats amb la sostenibilitat

Mireia Esparza, Jordi Galimany, Gregorio Jiménez, Hortènsia Duran, Victoria Morin y Genina Calafell

Resumen

Antecedents

Cada cop són més les veus que s'alcen per lluitar contra la crisi ecosocial que patim actualment a nivell planetari. Tot i que ja a la dècada dels anys 70 del segle passat, Meadows i col·laboradors ja van alertar dels riscos que suposava el creixement poblacional en la sobreexplotació de recursos, l'ús de fonts d'energia o la generació de residus, no ha estat fins l'establiment de l'Agenda 2030 per part de l'ONU i la seva declaració dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) l'any 2015 (United Nations, 2015) que s'ha aconseguit fer arribar aquests problemes a bona part de la societat. Sovint, però, hi ha una simplificació d'aquestes problemàtiques, quan la realitat és que són diverses les causes que hi influeixen i que aquestes, a més, estan interconnectades. A més, es tendeix a ignorar que els seus efectes són evidents tant a nivell mediambiental com social i econòmic. Així doncs, tot i que el concepte de sostenibilitat o desenvolupament sostenible (DS) s'inclou cada cop més als discursos i les agendes polítiques de gestió, inclòs l'àmbit educatiu, cal una reflexió profunda del seu significat que porti a analitzar-lo de manera complexa i crítica per tal d'avançar cap a la conservació mediambiental, la justícia social i una economia equitativa i viable a llarg termini (CRUE, 2012).

En aquest context és evident que tota la societat està cridada a ser part activa del canvi, però s'han de facilitar eines per tal que aquesta transformació social estigui fonamentada en principis vàlids i sòlids, que tinguin en compte la multiplicitat de causes i conseqüències. L'educació per a la sostenibilitat (ES)

de les noves generacions és un element clau per millorar aquesta crisi socioambiental, però per tal d'assolir un futur més sostenible, equitatiu i just cal una educació veritablement crítica i transformadora.

Les darreres lleis educatives van en aquesta línia. La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) aposta clarament per una formació cap a la transició ecosocial per assolir l'Agenda 2030 i les metes dels 17 ODS. Estableix que un dels principis en els què s'inspira el sistema educatiu espanyol és "l'educació per a la transició ecològica amb criteris de justícia social com a contribució a la sostenibilitat ambiental, social i econòmica" (Ministerio de Educación, 2020). Aquesta incorporació de la sostenibilitat en els programes educatius ha d'incloure metodologies que ajudin a l'estudiant a desenvolupar una visió crítica i complexa sobre el DS, així com estratègies d'avaluació que les recolzin. Així doncs, s'ha d'assolir la plena sostenibilització del currículum (Barron, Navarrete, Ferrer-Balas, 2010).

La Universitat com a institució educativa, i especialment aquells centres formadors de docents i agents educatius, es converteix en una entitat essencial per fer arribar els principis de la sostenibilitat a la població. En aquesta línia, la LOSU, llei orgànica 2/2023, de 22 de març, contempla que la universitat, en l'exercici de les seves funcions, ha d'impulsar la sostenibilitat, la lluita contra el canvi climàtic i els valors que es desprenen dels ODS. Sense el propòsit de neutralitzar les controvèrsies que genera, la declaració dels 17 ODS i de l'Agenda 2030 és un bon escenari per avançar en la introducció de la sostenibilitat en la formació dels agents educatius, conèixer què en saben els estudiants i introduir coneixements, habilitats i valors de l'ES als plans docents des de metodologies educatives que impliquen a l'alumnat (García-González, Jiménez-Fontana i Azcárate, 2020).

Des d'aquesta premissa, l'ES ha d'incorporar un enfocament complex sobre la crisi socioambiental, amb la finalitat d'educar una ciutadania que compregui que la situació insostenible actual respon a problemes que són transnacionals i multidimensionals (Morin, 2007) i afavorir que adquireixi postures més apoderades, crítiques i participatives del bon saber i l'ecociutadania (Sauvé i Asselin, 2017) que permetin qüestionar posicionaments dogmàtics,

pseudocientífics o negacionistes de la crisi socioambiental.

Objectiu

Com a part d'un projecte molt més ampli en el que s'analitzen diversos aspectes relacionats amb l'ES, l'objectiu d'aquest treball és analitzar les representacions socials dels futurs agents educatius (estudiants dels graus de mestre i d'infermeria i del màster de professorat) en tres aspectes concrets: el canvi climàtic (CC), la pèrdua de biodiversitat (BD) i el benestar i la salut (BS), que es relacionen amb els ODS-13 Acció per al Clima, ODS-15 Vida d'ecosistemes terrestres i ODS-3 Salut i Benestar.

Metodologia

Per assolir aquest objectiu es va passar un qüestionari, prèviament validat, a 228 estudiants dels graus de Mestre d'Educació Infantil (66), Mestre d'Educació Primària (72) i Infermeria (40) i del Màster de Formació del Professorat de Secundària (50). Els estudiants van respondre el qüestionari en horari lectiu, i aquest constava de preguntes de resposta múltiple, d'escala de Likert i de resposta oberta de redacció. Després d'un bloc de preguntes per establir el perfil de la mostra, se'ls va preguntar sobre diversos aspectes relacionats amb el CC, la BD i el BS, les relacions entre els tres i la sostenibilitat. Posteriorment, es va dur a terme una anàlisi quantitativa de les respostes amb el software Jamovi, que va consistir en l'obtenció de diversos descriptius i la comparació dels resultats dels estudiants dels diferents ensenyaments mitjançant un test de Kruskal-Wallis i un estudi més detallat de parells amb un test de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (DSCF).

Resultats

Els resultats obtinguts mostren que els estudiants de tots quatre ensenyaments creuen tenir prou coneixements sobre els temes tractats, el CC, la BD i el BS, assignant-se en tots els casos mitjanes per sobre de 7 en una escala de 0 a 10. A més, s'observen diferències estadísticament significatives entre els ensenyaments, essent els estudiants d'infermeria i els del màster de secundària els que tenen una millor autopercepció dels coneixements, front

els estudiants dels graus de mestre. En analitzar, però, els resultats en les preguntes de coneixements, veiem que les respostes són molt similars, destacant únicament els estudiants de màster, que mostren majors coneixements que els de grau. En molts dels casos, però, les respostes són incorrectes en un elevat percentatge dels estudiants, com en el cas de l'afirmació "L'efecte hivernacle posa en risc la vida a la terra", amb la que majoritàriament hi estan totalment d'acord, tot i ser falsa.

Un altre resultat destacable és que minimitzen el seu paper como a agents educadors respecte a els temes plantejats, així com respecte a la conservació del medi ambient i la sostenibilitat, obviant el paper de l'educació de la ciutadania com un aspecte clau en la conscienciació sobre les problemàtiques ambientals. Aquest resultat és especialment destacable en els estudiants dels graus de mestre, que no es veuen a sí mateixos com a agents educadors en sostenibilitat, i resulta contradictori amb el fet que afirmen que han après allò que saben sobre sostenibilitat majoritàriament als centres educatius. Cal doncs incorporar l'ES a la formació universitària d'aquests estudiants amb metodologies que els permetin entendre la importància del seu paper com a agents educatius.

Finalment i de manera majoritària, els estudiants citen la contaminació com a principal i gairebé únic aspecte de relació entre el CC, la BD i el BS, obviant aspectes com l'alimentació, les fonts d'energia utilitzades o les catàstrofes atmosfèriques.

Conclusions

S'observa una manca de coneixements sobre els tres factors estudiats, tot i que es tracten al llarg del període educatiu pre-universitari, mostrant com la manera en què aquests coneixements s'inclouen en el currículum no permet que siguin assimilats i entesos. A més, no s'observa la capacitat dels estudiants de relacionar causes i efectes ni d'interconnectar diferents factors entre sí, més enllà de connexions molt simplistes. Així doncs, cal oferir un enfocament més holístic i complex dels diferents aspectes relacionats amb la sostenibilitat, incorporant clarament les relacions entre factors ambientals, socials i

econòmics. De la mateixa manera, és necessari l'ús de metodologies docents que permetin que l'aprenentatge d'aquest temes resulti més significatiu i proper per a l'alumnat i la comprensió i integració dels coneixements augmenti.

Bibliografia

- Barron, A., Navarrete, A. y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿ha llegado la hora de actuar? Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias , 7, 388-399.
- C.R.U.E. (2012). Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum. Actualización de la declaración institucional aprobada en 2005.
http://www.crue.org/Documentoscompartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Azcárate, P. (2020). Education for sustainability and the sustainable development goals: Pre-service teachers' perceptions and knowledge. Sustainability, 12(18).
<https://doi.org/10.3390/su12187741>
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., Behrens III, W. W. (1972). The Limits to Growth; A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York: Universe Books.
- Ministerio de Educación (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE del 30 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMLOE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Ministeri d'Universitats (2023). Ley orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del sistema Universitario (LOSU).
- Morin, E. (2007). On va el mon? Cap a l'abisme? Barcelona: Columna Edicions.
- Sauvé, L., Asselin, H. (2017). Educar para la ecociudadanía: contra la instrumentalización de la escuela como antesala del "mercado del trabajo". Teoría de la Educación. 29(1), 217-244.
- United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development.
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RE

S/70/1&Lang=E

Palabras clave

Agents educadors

Canvi climàtic

Biodiversitat

Benestar i Salut

Sostenibilitat

La formación permanente del profesorado de inglés en el marco de la política de bilingüismo en Colombia

Nelly Sierra Ospina

Resumen

La formación permanente del profesorado de inglés en el marco de la política de bilingüismo en Colombia

La ponencia tiene como objetivo posibilitar el espacio de conversación y de reflexión en torno a la formación permanente del profesorado de lengua extranjera en el marco de las políticas lingüísticas. Primero, iniciaré con una breve introducción sobre las iniciativas de formación que han ofertado en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Colombia. Posteriormente, compartiré algunos elementos teóricos sobre formación permanente (Imbernón, 2007) que permiten comprender las estrategias que han ofertado en el marco de la implementación de la política lingüística. Luego, compartiré la metodología del estudio, y a continuación, socializaré los hallazgos los cuales se centran en los elementos que el profesorado considera fundamentales en la construcción de las agendas de formación de acuerdo con sus necesidades, su deseo de saber y características de cada contexto. Para finalizar, presentaré algunas conclusiones en torno a algunos elementos fundamentales en la construcción de las agendas de las políticas de formación continua del profesorado.

En el marco de la política de bilingüismo, la formación del profesorado de inglés está enfocada al desarrollo de la competencia lingüística, metodología para la enseñanza y uso de medios y nuevas tecnologías. Para llevar a cabo esta formación desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), se han establecido alianzas con los gobiernos locales, las secretarías de educación y algunas universidades públicas y privadas de las diversas regiones del país e institutos de idiomas de alta calidad. Entre las estrategias se encuentran las

inmersiones en inglés, cursos para formar tutores e-learning, los cuales se centran en el manejo de contenidos y recursos virtuales para apoyar las clases de inglés, a su vez, el profesorado es replicador de este entrenamiento con los colegas en las instituciones donde se desempeñan. Además, de los cursos presenciales y virtuales para el mejoramiento del nivel de inglés y metodología bajo el esquema cascada. Según lo establecido en la política, todas estas iniciativas contribuirán al fortalecimiento de la manera como se enseña el inglés en el país y a su vez a tener ciudadanos que se puedan comunicar con las herramientas básicas de este idioma, lo que los hace más competitivos en el mundo globalizado de hoy.

Por otro lado, en aras de comprender lo que implica la formación continua del profesorado me he apoyado en Ferreres e Imbernón (1999), quienes señalan que el objetivo está en el mejoramiento del maestro en su oficio y en su vida, y en brindarle las herramientas para que pueda adaptarse a cambios científicos y sociales que surgen en su actividad y en su contexto. Es decir, se concibe la formación como un proceso integral del profesorado, que incide en dimensiones tanto personales, con unos principios éticos y morales, como sociales y profesionales, esto es, en la dimensión del ser. Como afirman Vaillant y Marcelo (2015), la formación implica "la dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas" (p. 18). Además, los autores plantean que ésta va más allá del aprendizaje de métodos o técnicas y de la adopción de discursos validados socialmente, para convertirse en un proceso de comprensión que incide en un cambio de la visión del mundo.

El presente estudio "está basado en los principios de la investigación cualitativa, la cual permite explicar los fenómenos sociales en contexto, como también entender los significados y las interpretaciones que las personas atribuyen a sus experiencias" (Denzin & Lincoln, 2018). Asimismo, se inscribe en la metodología del estudio de casos múltiples, que consiste en la recopilación y el análisis de datos de varios casos en una misma investigación (Stake, 2006). Esta investigación comprendió tres estudios de casos conformados por tres grupos de profesores, quienes se encuentran ubicados

en tres regiones del departamento de Antioquia, Colombia. Los participantes fueron nueve docentes de inglés, distribuidos así: cuatro docentes en Urabá, tres en Oriente y dos en el Norte de Antioquia; todos ellos se desempeñan en la educación en la secundaria, o sea de sexto al once grado.

En aras de identificar la manera cómo el grupo de docentes se ha relacionado con las estrategias de capacitación del Programa Nacional de Bilingüismo y a la forma cómo visiona su propia formación, llevé a cabo el análisis de documentos (Heck, 2004; Merriam, 1998), entrevistas semiestructuradas individuales (Kvale, 2009) y entrevistas grupales (Fontana & Frey, 2015). El análisis de los datos se llevó a cabo como un proceso inductivo, como una actividad reflexiva (Coffee & Atkinson, 2003). Así mismo, la validación de la información realicé la confirmación con los y las participantes (Merriam, 1998, Stake, 2006) en dos momentos, primero durante la entrevista grupal, una vez terminada la conversación le presenté al grupo de docentes un reporte redondeando las ideas principales de la conversación grupal y ellos/ellas confirmaron y añadieron otros elementos a la información presentada; la segunda oportunidad se dio al final del estudio cuando invité al profesorado participante a leer el informe final en el cual se encontraban sus voces.

A continuación, se presentan desde las voces del profesorado participante los hallazgos de esta investigación. Para comenzar, los participantes plantean que es preciso contextualizar la formación permanente del profesorado puesto que las estrategias que han ofertado en el marco de la política lingüística nacional han respondido poco a sus necesidades. Esto implicaría partir de las características de los diferentes escenarios, las condiciones de infraestructura, la diversidad de culturas, y por supuesto de las necesidades del profesorado, en la planeación e implementación de las políticas de formación permanente. También, los docentes sugieren que los programas se contemplen como un proceso sistemático y que no sean episodios esporádicos como los que ya les han ofertado en el marco del PNB. Esto implicaría brindar al profesorado diversas oportunidades de aprendizaje y de mejora en los diferentes momentos de su trayectoria profesional, en otras palabras, procesos que se sostengan en el tiempo. Además, hacen un llamado a que se ofrezca en las regiones la posibilidad de educación avanzada en el área de las lenguas

extranjeras. En los documentos del PNB, la oferta se centra en cursos para el mejoramiento de nivel de lengua y metodología (MEN, 2010) y la formación de tutores e-learning pero, la educación posgraduada no se contempla en la propuesta. Entonces, el llamado del profesorado implicaría que lo establecido en la política pública del Sistema Colombiano de Formación Docente (MEN, 2013) sobre la educación posgraduada, se tradujera en acciones concretas en estas regiones y se consolidaran iniciativas claras para el profesorado de inglés. Por último, las voces del profesorado hacen un llamado a las instituciones a cargo de la formación y a los formadores para que oferten programas formación continua de calidad debido a que han tenido experiencias poco gratas en las estrategias del PNB. Al respecto, tanto el Ministerio como las Secretarías de Educación del país tienen la gran responsabilidad de velar porque las entidades formadoras, llámese universidad, centro de idiomas o multinacional, respondan con excelencia y pertinencia a las demandas de formación del profesorado en los diferentes contextos, lo cual implica además que los formadores y formadoras asuman con compromiso y seriedad, la compleja tarea de acompañar al profesorado de inglés, en el largo camino de su propio devenir.

Finalmente, me permito presentar algunas conclusiones. Primero, es necesario replantear la orientación técnica que caracteriza las estrategias de capacitación ofertadas y contemplar la formación situada del profesorado en sus territorios; igualmente, se precisa posibilitar la participación del profesorado en la construcción de estas agendas, o sea, incluirlos como agentes claves en los Comité Territoriales de Formación Docente. Y, es muy importante brindar al profesorado diversas oportunidades de aprendizaje y de mejora en los diferentes momentos de su trayectoria profesional, todo enmarcado en un proceso sistemático y continuo.

Referencias bibliográficas

Coffee, A. & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. (Zimmerman, E. traductora.). Editorial Universidad de Antioquia. (Publicación original

1996)

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). The SAGE handbook of qualitative research. SAGE Publications.
- Ferreres, V. & Imbernón, F. (1999). Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2015). La entrevista: De una posición neutral al compromiso político. En Manual de investigación cualitativa, Vol. IV (140-202). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Heck, R. (2004). Studying educational and social policy, theoretical concepts and research methods. Lawrence Erlbaum Associates.
- Imbernón (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional. Editorial GRAO.
- Kvale, S. (2009). Interviews: learning the craft of qualitative interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. John Wiley & Sons.
- Stake, R. (2006). Multiple case study analysis. The Guilford Press.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2013). Desarrollo profesional docente. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Palabras clave

Formación permanente
Política lingüística
profesores inglés

Alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: ¿Cómo enseñarían a detectar desinformación?

Nuria Castells, Marta Minguela, Miriam Falco y Nicolas Fradet

Resumen

Introducción y objetivos

Diferentes investigaciones indican que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria tiene importantes dificultades para lidiar con la desinformación (Castells et al., 2022). Asimismo, futuros docentes son incapaces de reconocer fuentes de dudosa credibilidad incluso después de haberles pedido que analizaran una noticia mediante preguntas críticas (Danos y Panos, 2016). Las preguntas críticas (Walton, 2006), consisten en una estrategia planteada para analizar distintas dimensiones de las fuentes escritas y, sobre todo, de los argumentos que estas proporcionan. Por ello, en el presente estudio nos interesa identificar en qué medida estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria comprenden y otorgan credibilidad a una fuente con desinformación frente a otra que presenta datos más contrastados y, a partir de la realización de esta tarea, identificar en qué medida son capaces de explicitar actividades y preguntas críticas que puedan favorecer la detección de desinformación por parte de su potencial futuro alumnado. Adicionalmente se pretende identificar si emergen relaciones entre el nivel de comprensión y de credibilidad otorgado a las noticias y las actividades y preguntas críticas que formulan.

Método

Participantes

119 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universitat de Barcelona participaron en el estudio. En esta comunicación

se presentan los resultados preliminares correspondientes a una submuestra de 51 participantes (34 mujeres). La recogida de datos se vehiculó mediante la asignatura troncal Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Después de pedir el consentimiento informado de los estudiantes, se les pidió que completaran distintas tareas en un formato digital.

Tareas

En primer lugar, se les pedía leer una noticia (T1= 373 palabras) procedente de un blog titulada "Que no te engañen: el cambio climático no es tu responsabilidad" que defendía las causas naturales del cambio climático.

A continuación, se les presentó otra noticia (T2= 446 palabras), que simulaba haber sido obtenida de un periódico, cuyo título era "Respuestas ante el cambio climático", e incluía distintas evidencias de que el factor humano está favoreciendo el cambio climático, procedentes de estudios llevados a cabo en universidades.

Para ambas noticias, se pidió a los participantes que indicaran su grado de acuerdo y su nivel de comprensión percibida en una escala de 0 a 10.

Después se les propuso que explicaran qué actividades propondrían a su alumnado de Secundaria para que este se posicionara críticamente ante las informaciones que vehiculan los textos que habían leído. Adicionalmente, también se les pidió que redactaran las preguntas que formularían a los estudiantes para que estos se situaran críticamente delante de los textos.

Procedimiento de análisis de datos

En cuanto al procedimiento de análisis, para las dos preguntas abiertas se realizó un análisis de contenido validado mediante un procedimiento interjueces (85% de acuerdo).

Para la primera de las preguntas abiertas, relativa a las actividades que propondrían, las categorías que emergieron fueron:

- 1) Determinar las causas del cambio climático identificando ideas principales,
- 2) Contrastar informaciones de las dos fuentes;
- 3) Analizar la veracidad de las fuentes;
- 4) Comprender los textos;
- 5) Argumentar de forma justificada y crítica las aportaciones;
- 6) Realizar una búsqueda de fuentes y/o información adicional;
- 7) Elaborar un documento escrito (argumentativo o de opinión);
- 8) Identificar los argumentos del texto;
- 9) Realizar un debate;
- 10) Ofrecer una

explicación acerca de las noticias falsas.

En esta primera pregunta se consideró si los estudiantes mencionaban la actividad.

Para la segunda cuestión, las preguntas que los estudiantes formularon estaban relacionadas con:

a) Autoría; b) Fuente; c) Evidencias/justificaciones/datos; d) Calidad de las evidencias; e) Identificación de las intenciones del autor/a; f) Perspectiva/s adoptada/s en el texto; g) Identificación de argumentos; h) Intentos de pregunta crítica; i) Otras (opinión, conocimientos previos; análisis estructural o lingüístico, etc.; j) Preguntas mal formuladas.

Para esta cuestión se calculó el total de preguntas que respondían al criterio de ser críticas (categorías de a a h)), y el total de preguntas que indagaban otros aspectos o estaban mal formuladas (categorías h) a j).

Resultados

Se han realizado análisis no paramétricos de medidas repetidas para identificar en qué medida los estudiantes del Máster identifican con claridad la diferencia entre la noticia con desinformación y la noticia con evidencias más contrastadas, y análisis descriptivos y correlacionales para identificar posibles relaciones entre las distintas variables estudiadas.

La prueba de Wilcoxon pone de manifiesto que ambas noticias se comprenden por un similar ($Z = -0.825$, $p = .409$; T1: $M = 8.43$, $SD = 1.33$; T2: $M = 8.56$, $SD = 1.46$); aunque la que resulta significativamente más creíble es la T2 ($Z = -5.929$, $p < .001$; T1: $M = 3.37$, $SD = 2.2$; T2: $M = 8.39$, $SD = 1.43$). Con todo es destacable que un 19.7% del futuro profesorado de secundaria se cree la noticia con desinformación y un 9.8% se muestra indeciso.

En la Tabla 1 se presentan resultados correspondientes a las dos preguntas abiertas.

Tabla 1.

Porcentaje de docentes que proponen alguna de las opciones identificadas para las preguntas abiertas

¿Qué actividad propondrías para que el alumnado se posicione críticamente ante los textos? Actividades % de propuesta

1. identificar ideas principales CC 52.94
2. Contrastar informaciones 78.43
3. Analizar la veracidad 41.17
4. Comprender los textos 31.37
- 5 Argumentar de forma justificada y crítica 84.31
6. Realizar una búsqueda de fuente 45.09
7. Elaborar un documento escrito 26
8. Identificar los argumentos 28
9. Realizar un debate 52.94
10. Explicar qué son las noticias falsas 13.72

¿Qué preguntas formularías para que el alumnado cuestione la información de los textos? Foco de la pregunta % de propuesta

- a) Autoría 5.88
- b) Fuente 3.92
- c) Evidencias 29.41
- d) Calidad de las evidencias 17.65
- e) Intenciones del autor/a 7.84
- f) Perspectivas 7.84
- g) Identificación de argumentos 3.92
- h) Intento de pregunta crítica 11.7
- i) Otros 47.05
- j) Inespecíficas 19.6

Los futuros docentes indican que propondrían argumentar de forma justificada, contrastar informaciones, identificar ideas principales del CC y realizar debates, en más de un 50% de los casos, mientras que las que se proponen en un porcentaje inferior consisten en escribir un texto y explicar qué son las noticias falsas.

Por lo que respecta a la formulación de preguntas críticas, destaca que los futuros docentes, en general, plantean una media escasa de las mismas ($M = 1.137$; $SD = 1.709$, frente a preguntas que no permiten cuestionar la

información, $M = 1.70$; $SD = 2.3$). El 29% de estudiantes plantea preguntas críticas tienen que ver con la identificación de evidencias, seguidas por la valoración de estas (17%), mientras que el 47% de los estudiantes formula preguntas que no son críticas.

Entre las correlaciones que resultan significativas encontramos que la comprensión percibida del T1 correlaciona positivamente con la comprensión ($\rho = .702$; $p < .001$) y credibilidad ($\rho = .276$; $p = .05$) que se otorga al T2, mientras que correlaciona negativamente con la credibilidad del T1 ($\rho = -.303$; $p = .03$). Por otra parte, el nivel de comprensión percibido para el T1 correlaciona negativamente con proponer la identificación de ideas sobre el CC ($\rho = -.307$; $p = .03$) y con el total de preguntas críticas que se formulan ($\rho = -.315$; $p = .025$); además también se presenta una correlación negativa entre proponer la identificación de ideas sobre el CC y proponer contrastar información entre los textos ($\rho = -.303$; $p = .03$) o valorar la veracidad de las fuentes ($\rho = -.408$; $p = .003$). En cambio, existe correlación positiva entre la percepción de comprender de forma adecuada el T2 y proponer valorar la veracidad de las fuentes ($\rho = .338$; $p = .005$) y argumentar el por qué determinadas informaciones son mejores que otras ($\rho = .308$; $p = .028$); y entre pedir que valoren la veracidad de las fuentes y que se realice una búsqueda de más fuentes. ($\rho = .283$; $p = .45$)

También emerge una correlación positiva entre la actividad de explicación de las noticias falsas y el total de preguntas críticas que se formulan ($\rho = .284$; $p = .043$).

Conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto que los futuros docentes de secundaria, a pesar de poder discernir, en su gran mayoría, entre información y desinformación, presentan conocimientos escasos relativos a posibles actividades que permitan a los estudiantes posicionarse críticamente, y son escasamente capaces de plantear preguntas críticas que conduzcan a cuestionar las fuentes o la información presente en las mismas.

Referencias bibliográficas

- Castells, N., Garcia-Mila, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., Pérez, E.; (2022). Adolescents' reasoning to manage fake news. *Educacion XX1*, 25(2), 4784- <https://orcid.org/0000-0002-4784-9672>
- Damico, J. S., & Panos, A. (2016). Reading for reliability: Preservice teachers evaluate web sources about climate change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(3), 275-285. <https://doi.org/10.1002/jaal.551>
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge University Press.

Palabras clave

Desinformación

Preguntas críticas

Máster

Educación secundaria

Enseñanza

El contexto educativo brasileño y las políticas públicas curriculares: orientando la mirada sobre las infancias en la Enseñanza Fundamental

Patrícia Dos Santos Zwetsch, Andriele Dos Santos Zwetsch, Estefani
Baptistella y Rosane Carneiro Sarturi

Resumen

Hablar de la infancia brasileña siempre es un desafío, ya que somos parte de un país con diversidad cultural y altos niveles de desigualdades sociales. Al referirse a los datos estadísticos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2023), parece que alrededor de 12 millones de personas viven en la pobreza extrema y más de 50 millones de brasileños viven en la pobreza. Y cuando analizamos cuáles son las características de los sujetos que viven en extrema pobreza y en situación de pobreza, nos encontramos con mujeres, niños menores de catorce años, negros y pardos (IBGE, 2023). A partir de ello, nos enfrentamos a una pluralidad de contextos, situaciones, necesidades y demandas, que se relacionan directamente con los espacios escolares y que se reflejan en las acciones pedagógicas. De esta forma, el presente escrito tiene como objetivo analizar el contexto educativo brasileño y las políticas públicas curriculares, considerando la visibilidad de las voces de los niños de la escuela primaria. Este estudio está vinculado al grupo de investigación Elos, de la Universidad Federal de Santa María (UFSM). Se trata de un extracto de una investigación de Doctorado en Educación, desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la UFSM, durante los años 2019 a 2022. La metodología se basa en un enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso, ya que la investigación se realizó en una escuela pública municipal en Santa Maria, en el estado de Rio Grande do Sul. Yin (2016, p.07) destaca que “[...] a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais, condições sociais, institucionais e ambientes em que as vidas das pessoas se desenrolam.” Así,

los datos fueron producidos a partir de las experiencias como investigadora y docente en una escuela pública. Así como a través del análisis de las políticas curriculares públicas, que orientan las acciones pedagógicas de la Educación Básica, es decir, la segunda etapa de la Educación Básica. Para producir las reflexiones, se consideraron relatos, experiencias y registros de los niños, con el objetivo de enfatizar las percepciones infantiles sobre la escuela y las acciones pedagógicas. En esta perspectiva Dermartini (2009, p.05) dice “[...] é preciso levar em conta os diferentes tipos de crianças e de infâncias, é impossível tratar dos relatos de crianças pensando que todos eles são da mesma natureza”. Para ello, se sintió la necesidad de mirar la infancia, con sensibilidad y desligarse de nuestras concepciones adultas, permitiéndonos interactuar y comprender estas diferentes culturas. Al considerar la realidad del contexto brasileño, se observa la Ley 9.394/1996 (Brasil, 1996), que establece las directrices y bases de la educación nacional y se verifica que la Educación Básica es obligatoria y gratuita desde los cuatro hasta los diecisiete años. Estructurándose en tres etapas, denominadas Educación Infantil, Educación Primaria y Bachillerato. La Educación Infantil, es la primera etapa de la Educación Básica, organizándose en guarderías, para niños de cero a tres años y preescolar, para niños de cuatro a cinco años. Cabe señalar que la educación preescolar es obligatoria a partir de los cuatro años. La segunda etapa de la Educación Básica es la Educación Primaria, organizada en años iniciales, que va del 1° al 5° año y los niños tienen un rango de edad de seis a diez años. Y últimos años, de 6° a 9° básico. La última etapa de la Educación Básica brasileña es la Enseñanza Media, que está organizada en tres años, o sea, del 1° al 3° año. En el contexto educativo brasileño, todas las etapas de la Educación Básica se ofrecen en el sistema de educación pública, siendo gratuitas y obligatorias para todos los ciudadanos brasileños, desde los cuatro hasta los diecisiete años. Durante el transcurso del estudio se observó que la concepción de la niñez está ligada a los procesos históricos, el lugar, la cultura y la percepción de cada sociedad. Friedmann (2020, p. 31), corrobora destacando que “o conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil”. Portanto “[...] ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e

da comunidade em que cada uma cresce” (Friedmann, 2020, p. 31). Con esto, notamos que las infancias y los niños están fuertemente influenciados por una determinada cultura y sociedad, siendo partícipes y activos en el contexto escolar. Siendo así “[...] A visibilidade para essa infância está além de uma faixa etária e varia conforme cada região geográfica, quando se considera a importância do brincar, do tempo livre, da autonomia, entre outras especificidades das crianças” (Zwetsch, 2022, p.102). Al analizar las políticas públicas curriculares brasileñas, se advierte que la dirección es para las habilidades, contenidos y objetos de conocimiento, haciendo así una selección de elementos que necesitan ser explorados en el contexto escolar. Hay una brecha entre los derechos de los niños, como jugar, experimentar y crear. Tampoco hay evidencias y orientaciones para dialogar sobre las diversidades que enfrentamos en Brasil, así como los altos índices de desigualdad social, que ya no hay niños en esta etapa de la Educación Básica y un énfasis en lo que son los derechos del niño, ya que esta preocupación está fuertemente presente en las políticas públicas dirigidas a la Educación Infantil. Lopes (2004, p. 11) enfatiza que “[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”. En este sentido, es claro que las políticas públicas curriculares contemplan una parte de las infancias, pues debido a nuestras desigualdades sociales, muchas infancias pasan desapercibidas cuando se elabora una política pública y un currículo. De acuerdo a Zwetsch (2022, p. 129) “[...]. O tempo da infância também é um tempo de aprender e conhecer, mas que não precisa ser uma aprendizagem engessada, sem ludicidade, movimento e sem experiências através de diferentes linguagens”. Estas necesidades son evidentes cuando escuchamos a los niños y dicen que sus momentos favoritos en la escuela son el recreo, las clases de educación física y las computadoras, es decir, momentos en los que pueden jugar, moverse e intercambiar experiencias con sus pares. Crear, fantasear e imaginar necesitan orientar la formulación de políticas públicas curriculares, así como la planificación de acciones pedagógicas en la educación

fundamental, para que podamos afirmar que las infancias se están potenciando en esta etapa de la Educación Básica. Además, se necesitan políticas públicas que sean realmente efectivas y busquen acciones para paliar las desigualdades sociales, el abandono de la niñez y la niñez. Segundo Zwetsch (2022, p. 173) “[...] Organizar as práticas curriculares a partir das infâncias e das crianças significa em primeiro lugar ouvi-las, pois somente assim elas serão compreendidas a partir das suas singularidades”. A partir de los estudios e investigaciones realizadas, se destaca la necesidad de considerar más intensamente las voces de los niños, así como sus especificidades y demandas, tanto en la elaboración de políticas públicas curriculares, como en la planificación de tiempos y espacios escolares. Zwetsch (2022, p. 182) afirma que “[...] as vozes das crianças e suas singularidades necessitam estar presentes nos movimentos e nos diálogos que são construídos sobre elas”. Por lo tanto, se concluye que escuchar más a las infancias y analizar con detenimiento los contextos en los que se insertan significa respetar estos sujetos históricos, sociales y de derechos, así como priorizar una educación de calidad, que no sea excluyente, y políticas públicas curriculares que muestren los derechos de la niñez. , demostrando así una preocupación por su infancia.

Referencias bibliográficas

Brasil (1996). Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Dermatini, Z. B.F; PRADO, P.D. 2009. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas SP: Autores Associados.

Friedmann, Adriana. 2020. A vez e a voz das crianças: escuta antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books.

Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). 2023. Agência IBGE Notícias.

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fagenciadenoticias.ibge.gov.br%2Fagencia-noticias%2F2012-agencia-de-noticias%2Fnoticias%2F32420-mesmo-com-beneficios-emergenciais-1-em-cada-4-brasileiros-vivia-em-situacao-de-pobreza-em-2020&psig=AOvVaw053EMUv3aL57GpQK->

H6QOo&ust=1688246820830000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKEwilt9TR9-v_AhUUIZUCHZ9ODVsQr4kDegUIARDbAQ

Lopes, A. C. 2020. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, 2004, n. 26. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Yin, R.K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

Zwetsch, Patrícia dos Santos. 2022. Uma viagem de trem pelas infâncias institucionalizadas: percepções das crianças sobre o Ensino Fundamental. Universidade Federal de Santa Maria. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27640>

Palabras clave

Infancias

Políticas públicas curriculares

Escuela primaria

Educaciones para el bien común. Bases y alcance del proyecto “Comms4learning”

Paula Boned, Edgar Iglesias, Alfredo Jornet y Moisès Esteban-Guitart

Resumen

Con el objetivo de hacer frente a los procesos de privatización del proceso educativo, así como los desafíos que se plantean a escala local y global vinculados a las transformaciones digitales, científicas, políticas y medioambientales, el último informe de la UNESCO (2021) nos invita a considerar “cambios radicales en el modo en el que concebimos la educación, así como en su práctica” (p. 8). Más específicamente, se propone repensar la educación como un proyecto público y un bien común. Se entiende, en este sentido, que es un proyecto social compartido que debe financiarse y desarrollarse públicamente y en el que deben participar los distintos agentes y espacios sociales, educativos y comunitarios de un determinado territorio asumiendo una responsabilidad compartida y creación colectiva. Esto conlleva expandir las fronteras educativas más allá de los ámbitos formales, ya que “debemos aumentar las oportunidades educativas que se dan a lo largo de la vida y en distintos espacios culturales y sociales (...) debemos conectar los espacios de aprendizaje naturales, construidos y virtuales” (UNESCO, 2021, p. 10).

Sin embargo, dicho informe no concreta el cómo articular los distintos espacios de aprendizaje, ni articula el bien común más allá de la participación colectiva y carácter público de lo educativo, frente a la tendencia capitalista y neoliberal que instrumentaliza, burocratiza y privatiza las instituciones y procesos educativos. En este sentido, en esta comunicación presentamos una determinada manera de concebir los bienes públicos como objeto (a la vez “nombre”, “adjetivo” y “verbo”) de la actuación educativa. Para ello, situamos la aproximación de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad a

propósito del proyecto "Comms4learning".

Dicho proyecto persigue un triple propósito. Por un lado, pretende fortalecer los lazos de colaboración y acción educativa por parte de distintos agentes sociales, educativos y comunitarios. Lo que se traduce a nivel metodológico en la noción de "ecosistemas socioeducativos" como unidad de análisis y motor del proyecto educativo. Por otro lado, pretende fomentar procesos de aprendizaje contextualizado con sentido y valor personal y social a partir del aprovechamiento de recursos comunitarios como oportunidades educativas. En tercer lugar, busca comprender las condiciones necesarias y el impacto de proyectos basados en procesos de cocreación y codiseño en el marco de ecosistemas socioeducativos.

Por "fondos comunitarios de conocimiento e identidad" se entiende un determinado legado (pudiéndose considerar "bien común") natural, histórico, artístico, cultural, oral, el cual, en red con la escuela y otros agentes sociales y comunitarios, ofrece oportunidades de aprendizaje e identificaciones/afiliaciones compartidas (Esteban-Guitart, 2023; Esteban-Guitart et al., 2022; Esteban-Guitart et al., in press). Por otra parte, entendemos por ecosistemas socioeducativos el conjunto de actores sociales, educativos y comunitarios (formales, no formales e informales) que codiseñan colaborativamente un proyecto educativo a partir del establecimiento de relaciones basadas en la confianza mutua, la cooperación y la corresponsabilidad (Civís y Díaz-Gibson, 2021).

A nivel metodológico, se asumen los principios de la investigación-acción participativa dónde la investigadora se integra en la comunidad para acompañar y llevar a cabo procesos de comprensión de los cambios que se generan. Se trata de un enfoque que parte de la naturaleza colaborativa de distintos agentes en los procesos de investigación (Cook, 2012) a través de ciclos de indagación teoría-práctica (Esteban-Guitart et al., 2023). Según Jacobs (2016) "esta naturaleza participativa conlleva asumir una aproximación democrática en la investigación a través de la cual los participantes colaboran en la cogeneración de nuevo conocimiento para abordar problemas específicos" (p. 48). En línea con los planteamientos de la investigación basada

en el diseño, se reconoce una relación cíclica entre el diseño del proyecto educativo y el propio objetivo de investigación que se desarrolla en función de los cambios generados, los cuales a la vez alimentan los procesos de generación de conocimiento (Collins et al., 2004).

En su total, el proyecto conlleva la generación y análisis de seis estudios de caso, implicando a seis ecosistemas socioeducativos particulares en los que participan seis centros públicos de educación. En función de los casos, dichos ecosistemas incluyen también ayuntamiento, servicios municipales (por ejemplo, biblioteca del barrio) y otros agentes y activos sociales y comunitarios. En particular, en la comunicación se ilustra uno de los ecosistemas socioeducativos analizados formado por una escuela pública de educación infantil y primaria, la universidad, el ayuntamiento, un centro de recursos pedagógicos, el museo de Lleida, las familias a través de la AFA (Asociación de Familias de Alumnos) del centro educativo, quienes codiseñan un proyecto educativo a partir de un particular fondo comunitario de conocimiento e identidad, a saber: un yacimiento arqueológico Ibero ubicado en el municipio catalán de Soses (Lleida). La recogida de datos empíricos se basa en la participación en el ecosistema socioeducativo en todas sus fases de cocreación a través de la cual se recogen notas de campo, se registran las sesiones, así como se realizan grupos focales con las distintas participantes. En línea con un acercamiento ecológico del aprendizaje (Jornet & Damsa, 2021), en el análisis de los casos, se trazan oportunidades y barreras que surgen, a nivel personal, inter-personal, institucional e inter-institucional, en el desarrollo y expansión del ecosistema socioeducativo y de las experiencias significativas que ello genera.

Los resultados, en fase de exploración, indican los beneficios, también limitaciones y aspectos de mejora de los distintos proyectos llevados a cabo, así como algunas condiciones para su implementación y sostenibilidad. En particular, se identifica la necesidad de partir de los proyectos previos de la escuela, así como la necesidad de establecer procesos de gobernanza distribuida pero explícita y clara entre los distintos agentes, con un especial protagonismo para el centro escolar y el ayuntamiento. Finalmente, se propone la conveniencia de proyectar hitos comunitarios, en forma de eventos

o resultados finales del proyecto, que permitan articular el trabajo pedagógico y de codiseño a lo largo del mismo, así como abrir vías para la consolidación y sedimentación de procesos de innovación pedagógica más allá de la fase experimental.

Se discute el sentido y significado de las educaciones para el bien común que para nosotras conlleva replantear el propósito de la educación (su sentido y objeto), así como el "cuerpo" de la escuela que en las distintas experiencias se enriquece para incorporar otros agentes, tiempos y espacios educativos. Se pone en consideración dicho planteamiento con la propuesta de la "escuela para lo común" (Collet-Sabé y Gronberg, 2022) y los procesos de democratización del hecho y la práctica educativa (Collet-Sabé, 2020). En la discusión del constructo, se identifica un doble nivel potencial de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. En primer lugar, vinculado a la contextualización de los aprendizajes escolares. En segundo lugar, a nivel social y de cohesión social, como mecanismo o artefacto mediador de identificaciones y afiliaciones compartidas ("sentido de comunidad").

Referencias bibliográficas

- Civís, M., & Díaz-Gibson, J. (2021). Validation of micro-strategies in the NetEdu tool: a tool to connect educational ecosystems. *Culture and Education*, 33(3), 455-485. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1951501>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Collet-Sabé, J. (2020). Democratic commoning schools: first notes on producing democratic schools through commoning practices. En J. Schostak, M. Clarke, and L. Hammersley-Fletcher (Eds.), *Paradoxes of democracy, leadership and education struggling for social justice in the twenty-first century* (pp. 111-122). Routledge.
- Collet-Sabé, J., and Grinberg, S. (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- Cook, T. (2012). Where participatory approaches meet pragmatism in funded

- (health) research: The challenge of finding meaningful spaces. *Forum: Qualitative social Research*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1783>
- Esteban-Guitart, M. (Ed.) (2023). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M., Rajala, A., & Cole, M. (2023). Expanding Cycles of Collaboration and Critical Inquiry in Utopian Methodology. The 360 Education Alliance Case. *Qualitative Research in Education*, 12(1), 25–51. <https://doi.org/10.17583/qre.10296>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. L., & Palma, M. (2022). The common and the public in teaching practices from the community funds of knowledge and identity approach. *Revista de Educación*, 395, 225-250. <https://doi.org/10.4438/1988-592X.RE.2022-395-518>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J. M., & Subero, D. (in press). Community funds of knowledge and identity. A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>
- Jacobs, S. (2016). The use of participatory action research within education-benefits to stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.
- Jornet, A., & Damsa, C. (2021). Unit of analysis from an ecological perspective: Beyond the individual/social dichotomy. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 31, 100329.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. UNESCO.

Palabras clave

Educación para el bien común
Investigación-acción participativa
Proyecto de investigación
Educación comunitaria
Perspectiva de los Fondos de Conocimiento
Fondos comunitarios de conocimiento e identidad
Ecosistemas socioeducativos

Les vies metabòliques a partir de les cartes: disseny d'un joc de taula per a l'assignatura de Biologia Molecular i Control Metabòlic

Pere Bibiloni, Carmen García-Ruano, Sebastià Galmés, Rocío Martín-Chamorro, María de Lucas de Santos, Catalina Amadora Pomar Oliver y Joan Ribot

Resumen

Introducció

La gamificació consisteix en "aplicar elements de disseny i pensament propis dels jocs en contextos no lúdics" (Deterding et al., 2011). Aquesta dinàmica pot augmentar la motivació intrínseca, el compromís i la retenció de coneixements, ja que es crea un àmbit d'aprenentatge atractiu i desafiant (Landers i Landers, 2014). Per aquests motius, a dia d'avui s'utilitza cada cop més com estratègia innovadora dins l'àmbit educatiu, fins i tot en el context de l'educació superior. Dins aquest context, l'objectiu del present treball ha consistit en el disseny d'un joc de cartes, titulat "Pathways", per part de l'alumnat de l'assignatura "Biologia molecular i Control Metabòlic" (21503, 6 ECTS), de segon curs del grau de Bioquímica de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Aquest enfocament innovador té com objectiu promoure la síntesi i simplificació dels conceptes complexos abordats a l'assignatura per a la seva adequació al joc de taula, així com l'aprenentatge i el repàs dels mateixos combinats amb l'entreteniment del joc.

Mètodes

En primer lloc, es va mostrar a l'alumnat l'estructura d'un joc de cartes ja comercialitzat i se'ls proposà dissenyar-ne un seguint un sistema de joc similar, però enfocat a continguts teòrics treballats a l'assignatura. En concret, el que fa referència a un dels blocs de contingut centrals de l'assignatura: les vies de

senyalització que s'expliquen al temari. De totes les vies de senyalització que es veuen a l'assignatura, l'alumnat va seleccionar-ne quatre, per poder adaptar-se millor a l'estructura del joc comercial i evitar desequilibris de jugabilitat. D'aquesta manera, les vies seleccionades van ser les promogudes per les següents senyals: insulina, glucagó, leptina i adrenalina. Una vegada seleccionades les vies de senyalització, es proposà dissenyar quatre categories diferents de carta per a cada via, cadascuna representant una funció clau: la molècula senyal, el receptor, efectors i inhibidors de cada senyal concreta. La proposta va ser presentada a la primera sessió de grups mitjans (20-30 alumnes per grup) i es va desenvolupar durant sessions posteriors, on es guià a l'alumnat per organitzar-se i treballar de manera cooperativa. Breument, degueren seleccionar els elements teòrics més susceptibles de ser inclosos al joc, realitzar el disseny de les cartes i elaborar la redacció de normes, sempre procurant una adequació als conceptes teòrics explicats a les sessions teòriques. Una vegada finalitzada l'etapa de disseny, es realitzaren diverses proves per a assegurar la viabilitat de les regles i de les mecàniques proposades i es modificaren fins que van ser adequades per a la pràctica del joc dins uns marges de temps factibles (10-20 minuts per partida).

Per a avaluar l'opinió de l'alumnat sobre la dinàmica, es dugué a terme un qüestionari inicial, anterior a la realització de la proposta educativa, per valorar la motivació de l'alumnat envers la dinàmica; i un qüestionari final, una vegada acabada la proposta, per conèixer la valoració de la seva opinió. Per altra part i com a part de la proposta, es realitzà un exercici individual d'avaluació entre iguals, amb la finalitat de conèixer el treball realitzat per cada persona dins els grups cooperatius.

Resultats

Pel que fa a la confecció del joc, es realitzà satisfactòriament en la seva totalitat, incloent el disseny conceptual i artístic de les cartes així com de les instruccions i la capsa. El joc va ser titulat "Pathways" donada la seva temàtica. Després de revisar la viabilitat de les dinàmiques proposades i la seva adequació amb els conceptes teòrics corresponents, es materialitzà el joc. A mode d'estrena, els propis alumnes organitzaren un torneig a les jornades

obertes de Ciència per a tothom 2023.

En quant a l'acollida de la proposta, fou generalment favorable. Inicialment, els alumnes destacaren que els semblava una dinàmica més motivadora i estimulant que les convencionals. L'aspecte que més els preocupà fou la càrrega de treball. No obstant, al qüestionari final, s'indicà una millora d'aquest ítem. A l'altre extrem, l'alumnat va valorar positivament l'estimulació del treball en equip i la discussió entre iguals, així com l'ajuda a obtenir una millor qualificació de l'assignatura. En darrer lloc, l'autoavaluació serví per demostrar que, en termes generals, la participació de tots els alumnes fou equitativa. Això reforça el fet que la dinàmica contribuí a fomentar el treball en equip. Més qualitativament, cal destacar la molt bona acollida i la gran motivació de l'alumnat observada durant les sessions de seguiment de la dinàmica.

Conclusió

El disseny del joc "Pathways" ha estat capaç de combinar de manera efectiva l'entreteniment amb la comprensió de les interaccions de les vies metabòliques. Aquests resultats apunten a que aquesta dinàmica pot ser una eina innovadora per a l'ensenyament de "Biologia Molecular i Control Metabòlic", així com d'altres assignatures, ja que ha promogut el treball en equip i la motivació cap als continguts teòrics. Per tant, es planteja com una proposta interessant per a implementar-se en cursos posteriors amb una segona part o expansió del joc, sempre tenint en consideració els aspectes a millorar captats de l'opinió de l'alumnat.

Agraïments

Activitat realitzada en el marc del projecte d'innovació concedit per l' Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) nº PID222422, Títol: Les vies metabòliques a partir de les cartes: confecció d'un joc de taula de Biologia Molecular i Control Metabòlic.

Referències bibliogràfiques

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". Proceedings of the

15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM.

Landers, R. N., & Landers, A. K. (2014). An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance. *Simulation & Gaming*, 45(6), 769-785

Palabras clave

Gamificació

Innovació docent

Treball cooperatiu

Jocs de taula

EMOTION FACE CODING. Creación de un banco de imágenes en contextos formativos telemáticos y multiparticipativos para favorecer el feedback en tiempo-real.

Rocío Yuste, Víctor López, Román Román y Rocío Pérez

Resumen

A lo largo de estas últimas décadas los avances en los sistemas formativos, en general, y en la didáctica de los mismos, en particular, han aportado una serie de evidencias que nos confirman que las emociones son claves para un desarrollo eficaz y productivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, tal como lo explica Bueno i Torrens (2019), "si un aprendizaje no va asociado a emociones, el cerebro no ve ninguna utilidad en guardarlo y, por tanto, lo olvidamos con rapidez" (p.76).

Siguiendo al mismo autor, las emociones quedarían definidas como: "patrones de comportamiento que se desencadenan de forma automática y preconsciente ante cualquier situación que conlleve un cambio en el statu quo del momento." (p. 74).

En esta misma línea, Lanye et al. (2003) y Nielson et al. (2005) habían definido, entre otras cuestiones, que la participación de un tema emotivo intenso era suficiente para recordar un evento y no exclusivamente el estímulo emocional concreto, sino todo lo que lo envolvía. Las emociones tienen, por tanto, un efecto potenciador sobre la memoria e intensifican los recuerdos.

Si bien, el estudio sobre cómo las emociones influyen en los procesos cognitivos de la memoria y el aprendizaje es muy reciente (con la excepción de las investigaciones sobre el estrés en los exámenes), por ello, todavía son muy pocos los hallazgos que, siendo rigurosos, podemos trasladar a la práctica educativa. No obstante, en la literatura científica sí encontramos una cierta aproximación didáctica y metodológica a lo que se han denominado

emociones académicas (Pekrun, 2014), en cuatro conjuntos de emociones: emociones de logro, emociones epistémicas, emociones del tema y emociones sociales.

En el ámbito de la docencia virtual en tiempo real, el estudio y análisis de las respuestas emocionales que experimentan los estudiantes se hace aún más importante dada la barrera física que supone la pantalla. En este sentido las investigaciones muestran dos tendencias:

Por un lado, los estudios realizados antes de la pandemia por COVID-19, donde las respuestas emocionales que se recogen de los estudiantes oscilan entre las positivas –orgullo, satisfacción, etc.– y las negativas, que suelen expresarse al inicio de las formaciones virtuales –ira, ansiedad, impotencia, etc.–, pero que, poco a poco, van transformándose en positivas.

Por otro lado, los estudios realizados durante o después de la pandemia, donde priman las autopercepciones negativas de emociones. En este sentido, Barrera, et al. (2022) analizó la autopercepción emocional de estudiantes universitarios en entornos virtuales, como resultado de la experiencia educativa remota por la pandemia por COVID 19; los datos muestran dos modos de percibir las emociones, antes y durante la actividad virtual, y pudiendo extraerse las siguientes respuestas emocionales autopercebidas: agobio, estrés, frustración, ansiedad, angustia, desamparo, confusión, desmotivación y aislamiento.

La imposición durante la pandemia de la denominada enseñanza remota de emergencia generó más respuestas emocionales negativas que cuando la enseñanza virtual no era impuesta, si no elegida, y no solo se debe a la calidad pedagógica de la docencia en línea (García-Aretio, 2021) también a las emociones que experimentaron los estudiantes durante ese tiempo, demostrando, una vez más, la importancia de las emociones para el aprendizaje.

Con todo ello, se evidencia la necesidad de crear un sistema de reconocimiento de emociones en contextos formativos telemáticos para favorecer un feedback, en tiempo-real, dirigido a los docentes. La primera parte del proyecto que aquí se presenta, requería la generación de un banco de imágenes de emociones. La metodología desarrollada para construir ese

banco se ha basado en la selección de emociones basada en el análisis de 86 investigaciones. El resultado de este análisis se hace gráfico en la Imagen 1, con emociones que intervienen directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje online y que influyen positiva o negativamente en el aprendizaje. Ver imagen en:

<https://docs.google.com/document/d/11pmTOWHqJuXamUXFSqJPL5EgeDNtGjjlt7ZWJ0CsgBQ/edit?usp=sharing>

Imagen 1. Selección las emociones que van a ser reconocidas a través del sistema de reconocimiento facial EFC

Fuente: elaboración propia.

Una vez obtenidas las emociones con las que trabajar, fueron agrupadas escalaramente, con la finalidad de poder categorizarlas posteriormente de acuerdo con un orden establecido (puesto que no son emociones que se den por separado, sino dentro de un proceso gradual) que va desde lo "sorprendentemente triste" hasta lo "sorprendentemente alegre". Ver imagen en:

<https://docs.google.com/document/d/11pmTOWHqJuXamUXFSqJPL5EgeDNtGjjlt7ZWJ0CsgBQ/edit?usp=sharing>

Imagen 2. Selección de emociones EFC vinculadas a emociones básicas.

La escala diseñada establece lo siguiente:

Una reacción sorprendentemente triste indicaría frustración

Una reacción de tristeza indicaría aburrimiento.

La transición a una expresión de alegría indica disfrute.

Una reacción sorprendentemente alegre indicaría orgullo.

Por último, se categoriza también una expresión afectiva "neutral", que será la que, de manera efectiva, moldeará la cognición en los contextos de enseñanza-aprendizaje (tanto en presencial como en virtual).

Para realizar el banco de imágenes se utilizaron diferentes patrones faciales de cejas, ojos y boca. Ver imagen en:

<https://docs.google.com/document/d/11pmTOWHqJuXamUXFSqJPL5EgeDNtGjjlt7ZWJ0CsgBQ/edit?usp=sharing>

Tabla 1. Patrones faciales

A partir de estos patrones se llevó a cabo una codificación y reducción de datos, para ello se empleó el procedimiento de "codificación axial" bajo un modelo de interrelaciones, que consiste en que una vez que una emoción ha sido identificada, sus propiedades deben ser exploradas en profundidad, y sus características se deben dimensionar en términos de intensidad o debilidad. Como resultado, ha sido posible crear un banco con 3.000 imágenes categorizadas por respuestas emocionales, que ha sido validado por el modelo de reconocimiento de emociones diseñado para el desarrollo del presente proyecto. Este banco de imágenes cumple con los requisitos propuestos por otras bases de datos de emociones y que han servido de inspiración como son la Affectnet (<http://mohammadmahoor.com/affectnet/>) o la Karolinska Directed Emotional Faces (KDEF).

Este resultado final quedará pendiente a las decisiones finales que realice el Parlamento Europeo sobre la Ley de Inteligencia Artificial (IA) pues se han planteado propuestas añadiendo prohibiciones que se refieren a los usos intrusivos y discriminatorios de la IA como pueden ser los sistemas de reconocimiento de emociones y el rastreo indiscriminado de imágenes faciales.

Referencias bibliográficas

- Barrera, M. L. d. I., Elisondo, R., Riccetti, A., & Siracusa, M. (2022). Remote teaching (and learning) in emergencies: A study on emotions in physical education students.
- Bueno i Torrens, D. (2019). Neurociencia para educadores. Octaedro.
- García-Aretio, L. (2021) "COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento", RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 24(1), 09–32. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Laney, C., Heuer, F., & Reisberg, D. (2003). Thematically-induced arousal in naturally-occurring emotional memories. *Applied Cognitive Psychology*, 17(8), 995–1004.
- Kristy A., Nielson, D. Y. & Erickson, K. I. (2005): Memory enhancement by a semantically unrelated emotional arousal source induced after learning,

Neurobiology of Learning and Memory, Volume 84, Issue 1.

Esta investigación se ejecuta al amparo del Decreto 113/2020, convocatoria 2021, por el que se financian proyectos de Investigación Industrial y Desarrollo Experimental a la Empresa de la Comunidad Autónoma de Extremadura y está financiado con cargo al Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea y la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Palabras clave

Contextos formativos telemáticos

Emociones

Reconocimiento facial

El buen uso de las tecnologías y la inteligencia artificial en la educación: investigación y prácticas educativas

Ronnie Anderson Gauna Ferraz, Viviane Martins Vital Ferraz, Cádía Carolina Morosetti Ferreira, Juliana Vaz Paiva y Rosane Carneiro Sarturi

Resumen

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la integración de la investigación y la práctica educativa se ha convertido en un objetivo fundamental para mejorar la calidad y eficacia de la educación. Los avances tecnológicos, en particular el buen uso de las tecnologías y la Inteligencia Artificial (IA), han demostrado un gran potencial para transformar los entornos educativos y promover el aprendizaje efectivo. Investigadores de diversas partes del mundo han abordado este tema, destacando la importancia de aprovechar las herramientas tecnológicas para enriquecer la experiencia educativa. En Brasil, estudios como el de Silva et al. (2019) han explorado cómo la implementación de sistemas de IA puede mejorar la personalización del aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes. En Europa, investigaciones como la de Müller et al. (2020) han examinado la integración de la IA en las aulas, demostrando su capacidad para proporcionar retroalimentación instantánea y apoyar la toma de decisiones pedagógicas. Además, estudios como el de Pérez y García (2018) han enfatizado la importancia de la colaboración entre investigadores y profesores para asegurar la efectividad de estas tecnologías en el entorno educativo. Por su parte, Estados Unidos ha sido pionero en el desarrollo e implementación de tecnologías educativas basadas en IA. Investigaciones como la de Johnson et al. (2021) han explorado cómo el uso de chatbots y sistemas de tutoría inteligentes puede mejorar el rendimiento estudiantil y fomentar el compromiso con el aprendizaje.

2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

La integración de la IA en el ámbito educativo ha despertado un gran interés debido a su potencial para mejorar la experiencia de aprendizaje y fomentar la personalización educativa. Uno de los aspectos clave de la IA en la educación es su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Investigaciones como la de Maldonado et al. (2022) se utilizó el software ALEKS, que utiliza IA para adaptar el contenido y las preguntas de matemáticas a las necesidades de cada estudiante en tiempo real. A través de la recopilación y análisis de datos, el sistema ALEKS identifica las áreas de fortaleza y debilidad de los estudiantes y proporciona actividades personalizadas para mejorar su aprendizaje. Además, la IA puede desempeñar un papel fundamental en la detección temprana de dificultades de aprendizaje.

Estudios como el de Thompson y Smith (2021) han mostrado cómo los algoritmos de IA pueden analizar patrones de comportamiento y rendimiento de los estudiantes para identificar posibles problemas. Esto permite a los profesores intervenir de manera oportuna, brindando apoyo adicional y personalizado para aquellos alumnos que lo necesiten. Es una tutoría inteligente.

Investigaciones como la de Williams et al. (2020) han explorado como los sistemas de tutoría basados en IA pueden proporcionar apoyo individualizado, ofreciendo explicaciones claras y ejercicios adaptados al ritmo y nivel de comprensión de cada estudiante. Estos sistemas pueden simular la interacción humana, proporcionando retroalimentación instantánea y estimulando la participación activa del estudiante.

En un estudio llevado a cabo por Lee et al. (2019), se utilizó un sistema de IA, el chatbot educativo Woebot, para analizar y evaluar automáticamente las respuestas de los estudiantes a preguntas abiertas. Los resultados mostraron una alta precisión en la corrección de las respuestas, ahorrando tiempo a los profesores y proporcionando a los estudiantes una retroalimentación inmediata y detallada. Para garantizar un buen uso de la IA en la educación, es fundamental considerar aspectos éticos y de privacidad. Investigaciones

como la de Brown y Stürmer (2022) han resaltado la importancia de salvaguardar los datos de los estudiantes y garantizar la transparencia en el uso de los algoritmos de IA. La participación activa de profesores, estudiantes y padres en la toma de decisiones sobre el uso de la IA en el aula es crucial para asegurar su beneficio y minimizar posibles riesgos. En resumen, la IA ofrece numerosas oportunidades para mejorar la educación. Su capacidad para personalizar el aprendizaje, detectar dificultades tempranas, brindar tutoría individualizada y agilizar la evaluación la convierten en una herramienta valiosa en el ámbito educativo. Sin embargo, es esencial abordar de manera responsable los desafíos éticos y de privacidad asociados. Al colaborar estrechamente con investigadores, profesores y expertos en tecnología, podemos aprovechar al máximo el potencial de la IA para promover un aprendizaje efectivo y enriquecedor en las aulas de hoy y del futuro.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo, tuvo como objetivo identificar como los presupuestos de la Inteligencia Artificial (IA) están siendo utilizados en la educación, a partir de la literatura científica disponible. Para la realización de la investigación, se adoptó la metodología de "Revisión de Literatura" para abordar el tema del buen uso de la IA en la educación. La revisión de literatura es una metodología de investigación que permite recopilar, analizar y sintetizar la información existente en la literatura científica sobre un tema específico. A través de esta metodología, se busca identificar tendencias, perspectivas y hallazgos relevantes que respalden la investigación y enriquezcan el conocimiento existente. La revisión de literatura proporciona una base teórica sólida y una visión panorámica del tema de estudio. En este sentido, autores como Cooper (1988) y Fink (2010) han resaltado la importancia de esta metodología como un enfoque riguroso y sistemático para explorar la literatura existente y evaluar críticamente las contribuciones de diferentes estudios. Se llevó a cabo una búsqueda en bases de datos científicas, revistas especializadas y libros relevantes relacionados con la integración de la IA en la educación. Se seleccionaron cuidadosamente los artículos, investigaciones y estudios más pertinentes y actualizados, considerando su relevancia, calidad metodológica

y contribución al tema de investigación. La revisión de literatura nos permitió identificar y analizar los avances más recientes en el buen uso de la IA en la educación, así como los desafíos y oportunidades asociados.

Conclusión

La integración de la IA en la educación ha demostrado un enorme potencial para mejorar la calidad y la eficacia del aprendizaje. A lo largo de este estudio, hemos explorado ejemplos y sugerencias concretas de un buen uso de la IA en el ámbito educativo. Sin embargo, es importante destacar que estamos apenas en los albores de esta revolución tecnológica en la educación y que aún hay mucho por explorar y desarrollar. En el futuro, se espera que la IA desempeñe un papel aún más significativo en la educación. Las tecnologías basadas en IA continuarán evolucionando, permitiendo una personalización educativa más precisa y efectiva.

Los algoritmos de IA podrán generar material didáctico adaptado a diferentes estilos de aprendizaje, facilitando así la comprensión y el interés de los estudiantes. Esto abrirá nuevas posibilidades para la creación de recursos educativos interactivos y personalizados, que se ajusten a las preferencias y ritmos de aprendizaje de cada individuo. Asimismo, la IA seguirá mejorando la evaluación educativa, permitiendo una retroalimentación más rápida y precisa. No obstante, la protección de los datos de los estudiantes y la transparencia en el uso de los algoritmos de IA deben ser prioridades en el diseño e implementación de estas tecnologías.

En conclusión, el buen uso de la IA en la educación tiene el potencial de transformar la forma en que enseñamos y aprendemos. A medida que avanzamos hacia el futuro, debemos aprovechar las oportunidades que ofrece la IA para personalizar la educación, detectar dificultades tempranas, brindar tutoría individualizada y agilizar la evaluación. Con una visión ética y colaborativa, podemos construir un futuro en el que la IA se convierta en una herramienta poderosa y accesible para impulsar la excelencia educativa y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencia bibliográficas

- Silva, A. B., et al. (2019). Intelligent tutoring systems and their impact on personalized learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(4), 537-557.
- Müller, J., et al. (2020). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for European Policy*. JRC Technical Reports. Publications Office of the European Union.
- Pérez, L. P., & García, M. G. (2018). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. *Journal of Educational Innovation, Research and Development*, 1(1), 55-66.
- Johnson, R., et al. (2021). Chatbots and intelligent tutoring systems: A review of current research and future directions. *Computers & Education*, 171, 104221.
- Maldonado, M., et al. (2022). Real-time personalized learning using artificial intelligence: A systematic review. *Computers & Education*, 183, 104049.
- Thompson, S., & Smith, M. (2021). Early Detection of Learning Difficulties Using Artificial Intelligence. In *Proceedings of the 2021 International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 633-636).
- Springer. Williams, J. J., et al. (2020). Artificial Intelligence in Tutoring Systems: A Review of Challenges, Opportunities, and Trends. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30(4), 377-416.
- Lee, J. Y., et al. (2019). Automated Short-Answer Grading Using Machine Learning Techniques. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1747-1772.
- Brown, C., & Stürmer, I. (2022). Ethical Considerations for Artificial Intelligence in Education: A Systematic Review. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(1), 37-69.
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104-126.
- Fink, A. (2010). *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper*. SAGE Publications.

Palabras clave

Tecnologías

Inteligencia Artificial

Educación

Prácticas educativas

Educación en tiempos de pandemia: las tecnologías como alternativas para una posible equidad en la educación superior

Rosane Sarturi, Juliana Paiva y Viviane Ferraz

Resumen

Introducción

Esta investigación fue producida a partir del diálogo del Grupo de Estudios e Investigaciones Elos, de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), registrado en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) - Línea de investigación LP2 - Políticas Públicas Educativas, Educación Prácticas y sus Interfaces, del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la UFSM.

El 11 de marzo de 2020, debido a la expansión del COVID-19 entre continentes, la Organización Mundial de la Salud (OMS) comenzó a caracterizar la enfermedad como una pandemia. Así, las Instituciones de Educación Superior (IES) han tenido que adaptarse a la nueva realidad. Con base en las directrices del Ministerio de Educación (MEC), la UFSM publicó las normas, que regulaban el Régimen de Ejercicios Especiales Domiciliarios (REDE) (Instrucción Normativa N° 02/2020/PROGRAD).

La investigación surgió del componente curricular de Investigación y Enseñanza del curso de graduación en Pedagogía de la UFSM, que se incorporó a la REDE, con comunicación profesor-alumno y todas las actividades realizadas desde medios virtuales, a través de lecturas y tareas disponibles en la plataforma Moodle, así como reuniones a través de videoconferencias y deliberaciones diarias a través de WhatsApp, considerando el extenso período de suspensión de la presencia física de las actividades académicas.

A partir del problema de investigación: "¿Cómo ocurrieron las articulaciones de los recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas del curso de

graduación en Pedagogía de la UFSM?” El objetivo fue identificar las articulaciones de los recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas del curso de graduación en Pedagogía en la UFSM.

Metodología

Fue seleccionado el enfoque cualitativo porque “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 2001, p. 14).

En cuanto a los instrumentos, se optó por un cuestionario semiabierto, en el que incluso las preguntas cerradas brindaban la opción de escribir (Triviños, 1987, p. 138). Así, se utilizó el cuestionario en línea, porque facilita la recolección de resultados, proporcionando mayor producción de datos, siendo rápido, económico y con buen aprovechamiento de las respuestas. Los sujetos de la investigación fueron los 16 académicos de la carrera de Pedagogía, matriculados en la disciplina Investigación y Docencia del primer semestre de 2020, quienes recibieron un cuestionario en línea, creado a partir de Google Forms, durante el semestre, disponible en la página de dicha disciplina en plataforma Moodle, así como enviado a cada uno de los participantes a través de la aplicación WhatsApp, utilizada por el grupo para una rápida comunicación. El cuestionario se estructuró a partir de 14 preguntas que permitieron identificar el potencial para realizar actividades de REDE en el período de aislamiento social vivido por el Covid-19.

Ayudando el análisis de contenido de esta investigación, se optó por realizar las tres etapas fundamentales propuestas por Bardin (1977): Primero, la fase de pre-análisis, en la cual se realizó la lectura fluctuante, cuando se da el primer contacto con el objeto de análisis, en este caso un cuestionario en línea y referencias bibliográficas. Enseguida, el momento de definir el corpus del análisis. Y finalmente, se realizó la elaboración de indicadores, con el fin de interpretar el material recolectado.

Resultados

Según el Informe de Investigación publicado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), 99,5% de las IES declararon haber adoptado estrategias para mantener el aprendizaje de los alumnos durante el período de suspensión de las actividades presenciales. Las tres principales estrategias declaradas por las IES públicas para mantener el aprendizaje de los alumnos durante este período fueron: realización de clases sincrónicas por internet (97%); adopción de nuevas herramientas digitales de enseñanza-aprendizaje (96%); y adaptación de los procesos de evaluación de los alumnos a un formato a distancia (93%). (Brasil, 2022, p. 39-40)

En nuestro contexto, surgió la necesidad de revisar la propuesta de actividades previamente estructuradas, que necesitaban ser transformadas en "e-actividades" centradas en los estudiantes, corroborando con la idea de Salmon (2004) que el conocimiento lo construyen los estudiantes de forma colaborativa, activa y participativa, se consideró el espacio en línea como un escenario dinámico y activo, en el cual los estudiantes recibieron información sobre las actividades en línea que debían realizar, dentro y fuera de la plataforma, individualmente o en grupos, construyendo y compartiendo conocimiento.

Constantemente presentes en el día a día de los académicos, las nuevas tecnologías debían permear, o incluso jugar un papel protagónico, en los espacios de formación de los futuros docentes. Eran herramientas esenciales para las e-actividades sincrónicas y asincrónicas, ya que la comunicación profesor-alumno y otras tareas se realizaban a través de medios virtuales, a través de lecturas y tareas disponibles en la plataforma Moodle, así como reuniones a través de videoconferencias y deliberaciones diarias vía WhatsApp. A partir de los resultados obtenidos utilizando el formulario mencionado, las categorías de análisis de contenido (Bardin, 1977) fueron las siguientes: Desigualdad digital; Condiciones de estudio y seguimiento de las e-actividades Articulación entre educación y nuevas tecnologías.

De esta manera, se destaca la desigualdad digital vivida durante el período de aislamiento social. Cuando 9 académicos, de los 11 que contestaron el

cuestionario, señalaron como excelente o buena la eficiencia en el uso de los ambientes Moodle y WhatsApp, sin embargo, 8 de ellos indicaron que su acceso a internet era malo o regular, lo cual se evidencia en el número promedio de participantes de actividades síncronas, que fue de 7 alumnos, es decir, un número inferior a por lo menos la mitad de los matriculados.

Al analizar las condiciones de estudio y el seguimiento de las e-actividades de los sujetos, se entiende que los bajos números de participación no solo en las actividades sincrónicas, sino también asincrónicas, especialmente en la segunda mitad del semestre, pueden estar relacionadas con las adaptaciones y organizaciones de nuevas rutinas en condiciones de aislamiento social.

Cuando solo 1 estudiante afirmó vivir solo, fue posible entender que todos los demás compartían sus rutinas de estudio y también de trabajo, conviviendo con familiares y, en su mayoría, utilizando el mismo smartphone o ordenador/computadora portátil para el estudio y acceso a redes. La falta de materiales, estructuras y recursos tecnológicos adecuados fueron indicadores de las cifras referentes a las actividades asincrónicas: mientras en la primera mitad del semestre hubo, en promedio, la participación de 12 estudiantes, las actividades asincrónicas propuestas luego tuvieron un promedio de 6 presentaciones del total de 18 estudiantes.

Con base en relatos como: "No puedo mantener una rutina de estudio, porque me ha costado mucho quedarme en casa las 24 horas [...] Soy una persona inquieta y ansiosa"; "Como estoy sin trabajo, tuve que reducir mi plan de internet con el proveedor al más lento (1mb). Participar en videoconferencias solo me es posible sin vídeo."; "[...] mi hijo demanda atención todo el tiempo y no tengo con quien dejarlo más en la situación que estamos viviendo"; "El lugar donde vivo es único por criaturas místicas llamadas "vecinos", ¿Cómo pueden cuatro casas diferentes escuchar cuatro tipos de música al mismo tiempo, a un volumen extremadamente alto? Se reconoce el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como soporte para la continuidad de las actividades académicas, aunque claramente no reemplaza y ni siquiera supe aspectos tan significativos como la presencia y el contacto entre profesores y estudiantes.

Consideraciones finales

A partir de los fundamentos teóricos estructurados, las respuestas dadas por los académicos y el desarrollo de la disciplina, se concluye que las articulaciones de los recursos tecnológicos se dieron considerando las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías y las condiciones de estudios y seguimiento de las e-actividades, factores que impactaron significativamente las articulaciones de los recursos tecnológicos en las prácticas pedagógicas del curso de graduación en Pedagogía de la UFSM.

Se concluye que, a través de las nuevas tecnologías, dispositivos, aplicaciones, programas, plataformas y recursos tecnológicos de información y comunicación, las prácticas pedagógicas ya no pueden dejar de considerar la complejidad e importancia del objeto de investigación, para que las nuevas tecnologías brinden la conexión no solo a las pantallas y redes digitales, sino verdaderamente la conexión entre personas, estudiantes y profesores, conexiones de ideas, aportes, construcciones. La conexión con lo que nos construye como sociedad y seres humanos. La conexión con la Educación.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LTDA.
- Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. Informe de Investigación: "Respuesta Educativa a la Pandemia del Covid-19 en Brasil - Educación Superior" - 2020. Brasília, DF: Inep.
- Minayo, M. C. de S. (2001). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas
- Instrução Normativa Nº 02/2020/PROGRAD (2020). Universidade Federal de Santa Maria. <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/374/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD.pdf>.

Palabras clave

Tecnologías

Prácticas pedagógicas

Equidad

Elaboración y validación de COMCEFAM: cuestionario para el análisis de los procesos de comunicación escuela - familia

Santos Urbina, Gemma Tur, Jesús Salinas, Francisca Negre, Jacoba Munar,
Juan Moreno y Bárbara de Benito

Resumen

Resumen

El presente trabajo describe el proceso de diseño y validación de un cuestionario dirigido a conocer los procesos de comunicación, mediante el uso de tecnologías digitales, entre familias y escuela tras la pandemia.

Tras el diseño inicial, el cuestionario se envía a validación a través de expertos del área de Didáctica y Organización Escolar. Posteriormente, se aplica el test de fiabilidad Alfa de Cronbach (α) para medir la consistencia interna de las diferentes escalas que incluye.

Los resultados obtenidos apuntan a la consistencia del diseño del cuestionario para analizar los procesos de comunicación escuela-familia.

Introducción

La investigación constata que la relación entre familia y escuela ha sido la variable más relacionada con el mejor desempeño escolar en tiempos de pandemia (Serrano-Díaz et al., 2022). Otros estudios muestran cómo la frecuencia de interacción y la relación positiva entre familia y escuela se relacionan con la motivación y el rendimiento académico (Hampden-Thompson y Galindo, 2017; Steinmayr et al., 2020; Serrano-Díaz et al., 2022). Con el desarrollo de las tecnologías en educación, cabe destacar otros canales digitales que enriquecen la relación familia-escuela. Por ejemplo, webs y blogs son muy valorados, aunque se ha observado que requieren de una mayor frecuencia de actualización (Macia Bordalba, 2019). En la actualidad, entre otros aspectos destacan las redes sociales y aplicaciones de mensajería

instantánea que añaden inmediatez, a la relación familia y escuela (Cascales-Martínez et al., 2020).

Este trabajo presenta el proceso de construcción y validación de un cuestionario dirigido a familias del alumnado del sistema educativo obligatorio de las Islas Baleares (España) sobre los procesos de comunicación y participación favorecidos con tecnologías digitales.

La propuesta inicial consta de 36 ítems principales, organizados en las siguientes dimensiones:

Datos identificativos

Disponibilidad de tecnologías digitales y competencia digital en el hogar

Comunicación con el centro/profesorado. Esta dimensión incluye los mecanismos y estrategias de comunicación del centro y las familias y la forma en que estas se comunican con el centro.

Participación entre familias y docentes en el proceso de aprendizaje de los hijos

Opinión sobre el uso de la tecnología en la comunicación familia-escuela

Método

El cuestionario ha sido validado mediante juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Para ello se solicitó la validación a 14 expertos universitarios del área de Didáctica y Organización Escolar, y se recibieron 11 respuestas.

Se solicita a los expertos que califiquen cada ítem de acuerdo a los criterios de claridad, coherencia y relevancia, donde deben indicar el grado de adecuación a partir de una escala de cuatro posibles valores, del 1 al 4, de menor a mayor grado.

Por otra parte, se ha realizado el test de fiabilidad Alfa de Cronbach (α) para medir la consistencia interna de las diferentes escalas que incluye.

Resultados

A partir de la validación de expertos y la aplicación del test de fiabilidad Alfa de Cronbach (α) para medir la consistencia interna de las diferentes escalas

del cuestionario (N=1454), se presentan los resultados obtenidos por dimensiones. También se ha determinado la media de cada dimensión, así como la desviación estándar.

Dimensión 1. Datos identificativos

En relación con esta dimensión, la valoración de la media y la desviación típica obtenida en cuanto a coherencia, relevancia y claridad han sido $\bar{X}=3,83$ ($\alpha=0,47$); $\bar{X}=3,82$ ($\alpha=0,48$); y, $\bar{X}=3,68$ ($\alpha=0,79$), respectivamente.

Dimensión 2. Disponibilidad de tecnologías digitales y competencia digital en el hogar

En relación con esta dimensión, la valoración obtenida en cuanto a coherencia, relevancia y claridad han sido $\bar{X}=3,87$ ($\alpha=0,47$); $\bar{X}=3,86$ ($\alpha=0,51$); y, $\bar{X}=3,63$ ($\alpha=0,77$), respectivamente.

En relación con los equipos utilizados para conectarse a Internet desde el hogar, los diferentes dispositivos contemplados en el cuestionario han obtenido una media superior a 3,8.

En la prueba Alfa de Cronbach, la escala "Percepción de la competencia digital (5 ítems), obtiene un $\alpha = .861$, significando una buena consistencia.

Dimensión 3. Comunicación con el centro/ profesorado

Por lo que respecta a los mecanismos de comunicación del centro con las familias, las valoraciones obtenidas han sido: coherencia $\bar{X}=3,92$ ($\alpha= 0,30$); relevancia $\bar{X}=3,94$ ($\alpha=0,26$); y, claridad $\bar{X}=3,92$ ($\alpha=0,28$)

Dimensión 4. Participación entre familias y docentes en el proceso de aprendizaje de los hijos

La valoración ha sido muy positiva, tal y como puede observarse en las medias y desviaciones obtenidas en cuanto a coherencia, relevancia y claridad: $\bar{X}=3,99$ ($\alpha=0,11$); $\bar{X}=4,00$ ($\alpha=0,00$); y, $\bar{X}=3,91$ ($\alpha=0,39$), respectivamente.

En la prueba Alfa de Cronbach, la escala "Percepción Participación" (6 ítems), obtiene un $\alpha = .697$, significando una consistencia aceptable.

Dimensión 5. Opinión sobre el uso de la tecnología en la comunicación familia-escuela

La valoración también ha sido muy positiva en este caso. Las puntuaciones han sido $\bar{X}=3,98$ ($\alpha=0,21$); $\bar{X}=3,94$ ($\alpha=0,38$); y, $\bar{X}=3,95$ ($\alpha=0,39$), respectivamente.

En la prueba Alfa de Cronbach, la escala "Opinión comunicación Familia-Escuela", obtiene un $\alpha = .852$, significando buena consistencia.

Conclusiones

La importancia de los procesos de comunicación entre la familia y la escuela es un factor trascendente con un alto nivel de influencia para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Epstein, 2010; Andrés Cabello y Giró Miranda, 2020; Serrano-Díaz et al., 2022). Para poder diseñar estrategias tanto a nivel de centro como a nivel de aula que favorezcan y faciliten esta comunicación, es necesario disponer de instrumentos que ofrezcan pistas sobre diferentes aspectos relevantes en la comunicación escuela-familia que garanticen el cumplimiento de determinados requisitos como la fluidez (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2020), mantenimiento de una relación positiva y frecuencia adecuada de interacción, (Hampden-Thompson y Galindo, 2017; Steinmayr et al., 2020; Serrano-Díaz et al., 2022), entre otros aspectos.

Este trabajo se centra en describir el proceso seguido para el diseño y validación de un instrumento que permita conocer aspectos de la comunicación entre la familia y escuela, y, de manera especial, prevenir cualquier conflicto ante situaciones de crisis como la derivada de la COVID-19 o durante períodos medio-largos de absentismo escolar debido a diferentes motivos, en los que las familias toman un papel relevante (Serrano-Díaz et al., 2022).

El proceso de validación evidenció que tanto las dimensiones como los ítems de cada una de ellas mantenían una valoración positiva y muy positiva en cuanto a coherencia, relevancia y claridad.

En conclusión, el cuestionario diseñado presenta una elevada capacidad para analizar los procesos de comunicación escuela-familia y que puede permitir la toma de decisiones. Paralelamente, emerge como una herramienta para diseñar estrategias didácticas integrando el uso de la tecnología y minimizando la aparición de brechas digitales debido a problemas relacionados con la comunicación con la familia.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido patrocinado por la Comunidad

Autónoma de las Islas Baleares a través de la Dirección General de Política Universitaria e Investigación con fondos de la Ley del impuesto de estancias turísticas ITS 2017-006 (PDR2020/49).

Referencias bibliográficas

- Andrés Cabello, S., y Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (13), 79–98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Cascales-Martínez, A., Gomariz Vicente, M. Á., y Paco Simón, A. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. *Revista de Medios y Educación. Pixel-Bit.*, 58, 71-89. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una Aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Epstein, J.L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-96. <http://10.1177/003172171009200326>
- Hampden-Thompson, G., y Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Macià Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Serrano-Díaz, N., Aragón-Mendizábal, E., y Mérida-Serrano, R. (2022). Families' perception of children's academic performance during the COVID-19 lockdown. [Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19]. *Comunicar*, 70, 59-68.

<https://doi.org/10.3916/C70-2022-05>

Soriano Rodríguez, A.M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. Revista Diálogos, 14, 8, p. 19-40.
<http://hdl.handle.net/123456789/1442>

Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A., y Christiansen, H. (2020). Teaching and learning during the COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 35 (2-3), 85-106.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>

Palabras clave

Comunicación escuela - familia

Tecnologías digitales

Educación obligatoria

Mejora de la calidad metodológica en el Trabajo de Fin de Grado: un estudio piloto.

Sara Bagur y Sebastià Verger

Resumen

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) pretende la consolidación de aprendizajes basados en competencias de las titulaciones oficiales universitarias. En la mayoría de los casos, el TFG se vincula con un trabajo de investigación. En el marco común del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se estipula como una asignatura obligatoria, la cual se halla en la última etapa de los estudios universitarios con un mínimo de 6 créditos y un máximo de 30. En el contexto del presente estudio, la asignatura de TFG de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears (UIB) se lleva a cabo durante el segundo semestre y es de 6 ECTS. En concreto, se presenta un proyecto piloto de la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente del Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE) de la Universidad de las Islas Baleares (código PID222454) desarrollado en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Debido a la necesidad identificada de mejora en la calidad metodológica de los TFG, se ha diseñado un plan experimental formativo de contenidos metodológicos para el alumnado durante la fase inicial del TFG. La hipótesis de partida fue que la adquisición de contenidos y estrategias metodológicas de investigación social del alumnado ayudaría a desarrollar el TFG con mayor calidad, rigor y transparencia en relación con la investigación. Los participantes del proyecto firmaron un consentimiento informado. La muestra final la conformaron, por una parte, el profesorado universitario con tutoría en la asignatura del TFG (n=9) y, por otra parte, el alumnado que cursa dicha materia (n=41). El plan piloto se desarrolló siguiendo tres fases. La primera de identificación de necesidades por parte del alumnado, en la cual se pasó un cuestionario elaborado para tal fin mediante

la herramienta específica del aula digital de la universidad, para evaluar cuantitativamente el grado de vinculación entre los aprendizajes previos con las competencias metodológicas requeridas para el TFG. Y, paralelamente y con el mismo objetivo, se realizó un grupo de discusión con el profesorado tutor cuyos resultados ayudaron a mejorar el contenido de los seminarios de la fase posterior, además de identificar una categoría emergente de contenido relacionada con la ética de investigación (en concreto, con la Responsible Research and Innovation, RRI). La segunda fase consistió en la ejecución de seis seminarios con el alumnado que quisiera participar de manera voluntaria, obteniendo una tasa media de participación del 93% (n=38). El objetivo de esta etapa fue mejorar el conocimiento en métodos de investigación. Las sesiones iniciaban con la identificación de necesidades, una parte teórica metodológica, otra relacional entre metodología y temática de estudio del TFG y, finalmente, una evaluación por parte del alumnado de su percepción de la sesión, la cual ayudaba a recabar datos cualitativos del plan piloto. Las sesiones fueron grabadas con el previo consentimiento de los participantes. Cabe explicar que el profesorado tutor trabajó desde el enfoque temático del TFG (elección de tema, conceptualización teórica, referentes teóricos, etc.), mientras los seminarios estaban encaminados al aprendizaje de contenidos metodológicos (tipos de diseño, elección del método de investigación, redacción de hipótesis y objetivos, tipos de recogida de datos, análisis de datos). En la tercera fase se evaluó el plan piloto mediante un cuestionario para el alumnado, de forma que se pudo analizar el impacto que ejercieron las sesiones de metodología mediante un diseño ad hoc de tipo pre-post intervención, y un grupo de discusión de profesorado siguiendo las categorías conceptuales que se hallaron en los resultados de la fase 1. Con ello se triangularon los resultados para observar las potencialidades del plan piloto. Los hallazgos muestran un impacto positivo y significativo de la intervención, así como una mejora substancial en la calidad de los TFG a nivel conceptual, metodológico y organizativo. Además, las percepciones del profesorado auguran la importancia de implementar contenido metodológico en los grados universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria para realizar

la asignatura del TFG. Durante el curso 2023-2024, se pretende ampliar la muestra de alumnado y profesorado, implementando mejoras halladas con la evaluación del plan piloto durante el curso 2022-2023 e evaluar el impacto del plan piloto. Finalmente, cabe destacar que la pretensión final es la de extrapolar esta experiencia educativa y didáctica a otros grados de Maestro de la Facultad de Educación.

Palabras clave

Metodología

Trabajo de Fin de Grado

Formación Inicial

Plan Piloto

La aceptación de mitos de acoso sexual en el campus. ¿Una cuestión de género y de ideología política?

Silvia Ortiz-Bonnin, Joanna Blahopoulou, Victoria Ferrer-Pérez y Esperanza Bosch-Fiol

Resumen

INTRODUCCIÓN

El acoso sexual es un problema grave en el ámbito universitario. Algunos estudios evidencian una prevalencia de acoso sexual entre un 11 y 73% para mujeres heterosexuales (Bondestam y Lundqvist, 2020). Para poder erradicar este problema es fundamental abordar las actitudes sociales que lo subyacen y que sirven para justificar y perpetuar este tipo de violencia de género (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012).

Un obstáculo en la lucha contra el acoso sexual radica en la aceptación de ciertos mitos de acoso sexual que incluyen, por ejemplo, creer que la victimización es inherente al género femenino, que las mujeres exageran en sus afirmaciones e incluso que se sienten halagadas y disfrutan de la atención sexual.

La aceptación de los mitos de acoso sexual puede variar en función de diferentes factores tales como el género o la ideología política. Algunos estudios han demostrado que los hombres tienden a aceptar los diferentes mitos de acoso sexual en mayor medida que las mujeres (e.g., Valera et al., 2023). Respecto a la orientación política, la literatura muestra que habitualmente, que las personas con una ideología política conservadora o de derechas, tienden a aceptar en mayor grado los roles tradicionales de género dando lugar a una mayor aceptación de mitos de violación (Manoussaki y Veitch 2015), y actitudes menos favorables hacia el feminismo (Fitzpatrick, et al, 2011). Sin embargo, el estudio de la relación entre el género y la orientación

política respecto a la aceptación de mitos de acoso sexual en el ámbito universitario es un terreno inexplorado.

En el marco de un proyecto de innovación docente sobre prevención de acoso sexual en las aulas universitarias, el objetivo de este estudio es comprobar la relación entre la orientación política y la aceptación de mitos, así como el rol modulador del género en esta relación.

METODOLOGÍA

Participantes

242 alumnas y 61 alumnos con edades comprendidas entre 17 y 55 años ($M = 21,65$ $SD = 5,42$) participaron en el estudio. Los/las participantes eran estudiantes de diferentes grados de la UIB (relaciones laborales, dirección hotelera, psicología, trabajo social, educación social y pedagogía).

Instrumentos

Aceptación de mitos de acoso sexual: Illinois Sexual Harassment Myth Acceptance Scale (ISHMA; Lonsway et al., 2008; Spanish version by Expósito et al., 2014). El ISHMA tiene un total de 20 ítems (por ejemplo, algunas veces las mujeres denuncian que han sido acosadas sexualmente para obtener dinero de su empresa"). La escala de respuesta tiene un anclaje de 7 puntos donde 1 significa "muy en desacuerdo" y 7 "completamente de acuerdo". Puntuaciones altas en esta escala reflejan una mayor aceptación de los mitos de acoso sexual.

Orientación política: el alumnado debía contestar una pregunta sobre su orientación política (opciones de respuesta: "izquierdas", "centro" o "derechas")

Procedimiento

El alumnado contestó al cuestionario durante una sesión de prácticas de una asignatura obligatoria de sus estudios de grado. El cuestionario se digitalizó en la plataforma Google Forms y se publicó el enlace en el Aula Digital de la asignatura.

RESULTADOS

Para comprobar el papel de la orientación política sobre la aceptación de mitos, así como el rol modulador del género, se llevó a cabo una regresión

lineal con PROCESS para SPSS (Modelo 1, Hayes, 2013). Se introdujo como variable independiente la orientación política (1 = izquierda, 2 = centro y 3 = derecha) y como variable moduladora el género, (1= hombre; 2 = mujer).

En primer lugar, los resultados mostraron que tanto la orientación política como el género eran predictores estadísticamente significativos de la aceptación de mitos de acoso sexual. Concretamente, las personas de derechas ($\beta = .696$, $t = 2.973$, $p = .003$) en comparación con las otras orientaciones políticas, y los hombres ($\beta = -.296$, $t = -3.382$, $p = .0008$) en comparación con las mujeres, mostraron una mayor aceptación de mitos.

En segundo lugar, los resultados indican que el género modulaba la relación entre orientación política y aceptación de mitos. Específicamente, hay una interacción significativa entre orientación política y género en el grupo de participantes que decía ser de derechas ($\beta = -.332$, $t = -2.390$, $p = .017$). Este resultado indica que los hombres de derechas tienen una mayor aceptación de los mitos de acoso sexual que las mujeres de derechas. Sin embargo, el género no modula esta relación en los/las participantes de izquierdas ni de centro.

CONCLUSIONES

Los mitos de acoso sexual son un problema para erradicar el acoso sexual en el campus. Por ello, este estudio analizó si la orientación política y el género, podrían explicar por qué algunas personas creen en los mitos de acoso sexual y otras no.

Nuestros resultados van en la línea de otros estudios que afirman que las personas con una ideología conservadora son más propensas a interiorizar valores patriarcales dando lugar a una mayor aceptación de violencia contra las mujeres, un mayor sexismo (Marques-Fagundes et al., 2015) y aceptación de los mitos de violación (Bohner et al., 2009). Este es el primer estudio que demuestra que esto ocurre también con los mitos de acoso sexual. Según los resultados obtenidos, las personas con una ideología de "derechas" muestran un nivel de aceptación de mitos superior al resto de ideologías políticas. Además, los resultados indican que los hombres presentan una mayor

aceptación de los mitos que las mujeres, tal y como lo sugieren otros estudios llevados a cabo fuera del ámbito universitario (Valera et al., 2023). El principal hallazgo de este estudio es que el único grupo en el que ser hombre o mujer influye de forma significativamente diferente respecto a la aceptación de mitos, es en el grupo de participantes con una orientación política de derechas. En ese colectivo, los hombres muestran una mayor aceptación de los mitos que las mujeres.

De estos resultados se pueden extraer algunas implicaciones prácticas. En primer lugar, para poder eliminar el acoso sexual en la universidad se deben elaborar protocolos de acoso sexual desde una perspectiva de igualdad de género que especifiquen qué actuaciones deben llevarse a cabo tras detectar indicios de acoso sexual. Es importante que estos protocolos cuenten con una descripción detallada de las actuaciones que se ejecutarán, así como los plazos concretos en los que se llevarán a cabo para garantizar que el protocolo se aplica con éxito independientemente de las personas (su género e ideología política) implicadas en la aplicación de dicho protocolo.

En segundo lugar, además de la existencia y difusión de los protocolos de acoso, las universidades deben invertir en formaciones que tengan como objetivo desmontar los mitos de acoso sexual y cuestionar actitudes hacia la violencia de género.

Por último, este estudio pone de manifiesto que la creencia en los mitos de acoso sexual está arraigada a valores políticos que pueden ser muy difíciles de cambiar. En esta línea, se plantea la necesidad de que la universidad presente medidas contingentes que persigan la "tolerancia cero" del acoso sexual. Cumplir las normas debe garantizar los principios de igualdad que debe representar un campus universitario.

Referencias bibliográficas

Bohner, G., Eyssel, F., Pina, A., Siebler, F., & Viki, G. T. (2009). Rape myth acceptance: Cognitive, affective, and behavioral effects of beliefs that blame the victim and exonerate the perpetrator. In M. A. Horvath & J. M. Brown (Eds.), *Rape: Challenging contemporary thinking* (pp. 17–45). Cullompton: William Publishing.

-
- Bondestam, F., & Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education—a systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 397-419.
- Bosch-Fiol, E., y Ferrer-Pérez, V.A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, vol. 24, (4), 548-554.
- Expósito, F., Herrera, A., Valor-Segura, I., Herrera, M. C., & Lozano, L. M. (2014). Spanish adaptation of the Illinois sexual harassment myth acceptance. *The Spanish Journal of Psychology*, 17.
- Fitzpatrick Bettencourt, K. E., Vacha-Haase, T., & Byrne, Z. S. (2011). Older and younger adults' attitudes toward feminism: The influence of religiosity, political orientation, gender, education, and family. *Sex Roles*, 64, 863-874.
- Hayes, A. F. (2013). Mediation, moderation, and conditional process analysis. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, 1, 20.
- Lonsway, K. A., Cortina, L. M., & Magley, V. J. (2008). Sexual harassment mythology: Definition, conceptualization, and measurement. *Sex roles*, 58, 599-615.
- Manoussaki, K., & Veitch, F. (2015). Ambivalent sexism, right wing authoritarianism and rape myth acceptance in Scotland. *International Journal of Gender & Women's Studies*, 3(1), 88-100.
- Marques-Fagundes, A. L., Megías, J. L., García-García, D. M., & Petkanopoulou, K. (2015). Ambivalent sexism and egalitarian ideology in perception of psychological abuse and (in) vulnerability to violence/Sexismo ambivalente e ideología igualitaria en la percepción del maltrato psicológico y la (in) vulnerabilidad a la violencia. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 31-59
- Valera, M. T. M., Iglesias, A. P., & Martínez, B. A. (2023). Percepción social del acoso sexual laboral en el ámbito sanitario. *Revista española de salud pública*, (97), 11.

Palabras clave

Acoso sexual

mitos

orientación política

género.

Violencia, derechos humanos y permanencia en la educación básica en zonas vulnerables y minería ilegal en Brasil

Viviane Martins Vital Ferraz, Cádía Carolina Morosetti Ferreira, Juliana Vaz Paiva, Ronnie Anderson Gauna Ferraz y Rosane Carneiro Sarturi

Resumen

1 INTRODUCCIÓN

Muchos estudiantes que viven en zonas de vulnerabilidad social, como las zonas dominadas por la minería ilegal, tienden a ver sus derechos humanos violados por el alto índice de violencia practicado en estas regiones. La pobreza extrema y el poco acceso a la educación formal por parte de la población local en zonas de minería ilegal hacen que esta población presente un alto índice de vulnerabilidad al poder impuesto por los mineros ilegales. Hay denuncias de violencia sexual contra niños y mujeres; amenazas de muerte y chantaje a cambio de alimentos y medicamentos. El hambre prevalece en estas comunidades, así como la contaminación y las enfermedades infecciosas. Muchos ni siquiera terminaron la escuela primaria. Comunidades que viven con muy pocos recursos financieros y son fácilmente engañadas, seducidas o explotadas debido a las condiciones inhumanas en las que viven.

Gran parte de la población que habita estas áreas son pueblos indígenas de diversas etnias, habitantes de riberas, pescadores e inmigrantes. La deforestación que causa daños ambientales, escasez de alimentos y proliferación de la malaria; contaminación por mercurio de ríos y peces; la violencia local contra la población indígena; la falta de atención médica y saneamiento básico con acceso adecuado al agua y al tratamiento de aguas residuales; La falta de hospitales y escuelas adecuados son ejemplos de situaciones de negación de los derechos humanos básicos, en las que se

impone la población.

2 TRAYECTORIA METODOLÓGICA

Este estudio está vinculado al Grupo de Investigación Elos del Programa de Posgrado en Educación (PPGE), de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), Brasil. El objetivo es analizar los impactos de la violencia en áreas de minería ilegal y vulnerabilidad social a los Derechos Humanos, considerando la permanencia a lo largo de la Educación Básica. La investigación se desarrolló a partir del enfoque cualitativo cuyo propósito es "[...] estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que elas realmente vivem." (Yin, 2016, p. 7), a través del método (Auto)biográfico y los instrumentos de narrativas (Auto)biográficas como las entrevistas narrativas (Auto)biográficas (Nóvoa & Finger, 2010).

El campo de la Investigación (Auto)biográfica a partir de las historias de vida de los profesores que colaboran con el estudio presenta una nueva perspectiva sobre el fenómeno, desde el lugar de lo vivido y la experiencia que impregna la propia "carne", de aquellos que sienten en su propia piel diariamente ese problema-situación que está siendo investigado. Se convierte en un componente científico al traer fuentes orales y escritas que revelan especificidades que están más allá de lo documentado como fuente oficial. Esto favorece un rumbo emancipador y la reflexividad crítica.

Por lo tanto, este estudio presentará pequeños extractos de una entrevista narrativa en el período de dos años de 2020 a 2022, con una maestra que reside en el estado de Pará, en la selva amazónica de Brasil, en un área de minería ilegal con graves problemas de aprendizaje como fracaso, falta de aprendizaje y deserción escolar.

3 RESULTADOS

Según la narrativa (Auto)biográfica de una de las profesoras colaboradoras, cuyo seudónimo es Kabitutu, el número de abandonos escolares es recurrente en la zona minera. Es coordinadora de una escuela indígena que recibe tanto a estudiantes de la etnia Munduruku como a hijos de ribereños, pescadores y prospectores. Muchos niños pobres se sienten atraídos por la minería, ya que

reciben dinero que les ayuda a satisfacer algunas de sus necesidades básicas, como su propia alimentación, incluso con toda la explotación, la violencia y el riesgo de muerte. Abandonan la escuela, ya que la minería presenta una respuesta inmediata a sus vidas, con respecto a su propia supervivencia alimentaria.

La escuela no tiene en cuenta esa realidad y tiene poco sentido en sus vidas. Muchos están atrapados dentro de un ciclo de reproches y falta de aprendizaje. A pesar de estar en las escuelas, no aprendieron a leer ni a escribir. A su vez, los docentes también se sienten abandonados, porque hay una falta de interés público, educación continua y una mayor comprensión del papel de la Educación en sí en ese escenario. Ni los maestros ni los estudiantes adquieren la emancipación. La pobreza afecta a todos. Muchos viven en la pobreza extrema, incluidos los maestros. Kabitutu narra que:

[...] Aqui nessa região amazônica seja no garimpo, nas áreas indígenas ou no centro das cidades é muita pobreza e abandono. As pessoas passam é fome mesmo. As casas são tudo de madeira. A maioria na beira do rio. Não tem nada dentro das casas. Só rede. É muita pobreza. É muita fome. É muito abandono. Estamos abandonados. O governo nunca enxergou o povo daqui. Imagina agora na pandemia. Está tudo muito difícil. O único caminho é a Educação. E cadê os recursos que os professores merecem ter e os alunos merecem ter? Precisamos dizer que está tudo bem. Para segurar nosso emprego. Mas, não está tudo bem. Quando vão nos enxergar? (Kabitutu. Narrativa (auto)biográfica. Diário de Campo, p. 16. Ferraz, 2021, p. 342).

Muchas niñas terminan siendo atraídas a trabajar como cocineras o sirvientas y posteriormente terminan trabajando en las "bregas", lugares de explotación sexual y no regresan a la escuela o faltan a muchas clases. La propia maestra dice que de niña trabajaba en un "kursi". Explica que es un establecimiento que vende bebidas alcohólicas y drogas ilícitas; programas y prostitución de menores; Y hay mucha violencia armada. Las escuelas no son adecuadas y no hay recursos. Kabitutu narra que:

Eu fui a primeira professora de lá, entendeu. E lá não tinha escola. A sala de aula funcionava do lado de um cabaré e eu morava dentro de um quartinho

pequeninho onde eu dormia, eu cozinhava e eu tinha que conviver com aquilo ali. Sofri até ameaça de morte por orientar e tentar fazer denúncias quanto a questão da prostituição das minhas alunas. Eu via elas passando o que eu passei e denunciava. Você não deseja aquela vida para ninguém. Muito menos para uma aluna sua ((pausa profunda)) (Kabitutu. Narrativa (auto)biográfica. Diário de Campo, p. 8. Ferraz, 2021, p.330).

La realidad vivida por Kabitutu y sus estudiantes está referenciada en los estudios de Espinosa (2022, p.1): “[...] O garimpo está sempre aberto para quem quiser entrar na atividade”. El autor explica que ya las escuelas de la región son opuestas ya que están cerradas: “[...] É o contrário das escolas da região que têm salas de aulas fechadas, não há transporte escolar fluvial e o ensino híbrido tenta impor uma nova lógica educacional, que as crianças e adolescentes dessas localidades estão excluídas”. Situación muy grave, ya que: “[...] Meninos garimpeiros que preferem atuar na ilegalidade do que esperar pela educação que não chega.”. Y la autora termina: “[...] Meninas vão trabalhar nas cozinhas dentro das balsas e algumas são aliciadas para os chamados “bregas”, pontos de exploração sexual.”

Pensar en una Educación centrada en la Humanización no será posible sin un análisis crítico de las múltiples formas de violencia y violaciones de los Derechos Humanos en las que los niños y niñas son sometidos diariamente. No es un problema educativo, es un problema socioeconómico y político-cultural arraigado en nuestra violencia cotidiana.

CONSIDERACIONES FINALES

La realidad narrada por Kabitutu hiere la dignidad de la persona humana. Las marcas de violencia y violaciones de los derechos humanos de estos niños y niñas aún en formación se perpetuarán por generaciones. Además de las múltiples formas de violencia que por sí solas ya causan deshumanización, todavía existe el agravante de la deserción escolar y la no permanencia en la Educación Básica. Allí no se pensaba nada desde el derecho a la protección hasta la infancia y la adolescencia, y a veces, ni siquiera la escuela que debería ser un lugar de protección puede garantizar este derecho y mucho menos el derecho al aprendizaje.

Frente a este escenario, no hay manera de que la Educación no pueda verse afectada por esta violencia sistémica. Los niños y niñas de las zonas mineras, a pesar de todas las denuncias y tragedias recientes difundidas en todo el mundo, permanecen invisibles y son violados. Cuanto mayor es la tasa de violencia local, mayor es la tasa de abandono escolar y/o fracaso escolar como fracasos con alta diferencia de grado o analfabetismo funcional, que es la aprobación automática sin la adquisición de las habilidades básicas de lectura, escritura y la aplicabilidad de las cuatro operaciones básicas de Matemáticas.

Referencias bibliográficas

- Clandinin, D. J. Conelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- Spinoza, T. (2022). *Meninos garimpeiros*. Amazônia real. <https://amazoniareal.com.br/especiais/meninos-garimpeiros/>
- Ferraz, V. M. V. (2021). *Narrativas (Autobiográficas com professoras sobre as violências e a Educação para a Humanização: "Foi um rio que passou em minha vida" "*. [Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria]. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24102/TES_PPGEDUCA%20c3%87%c3%83O_2021_FERRAZ_VIVIANE.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). (2010). *O método (Auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- YIN, R. K. (2016). *Investigação qualitativa: do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

Palabras clave

Violencia
Derechos humanos
Educación básica

Valoración de Competencias emocionales, estrés, resiliencia y ambiente educativo en Educadoras de Párvulos de una zona geográfica del norte de Chile.

Ximena Suarez Cretton, Jouselyn Rivadeneira y Bessie Rojas

Resumen

Introducción

Uno de los objetivos de los países Latinoamericanos es procurar resolver la inequidad y desigualdad del sistema educativo, dado que entre las escuelas más acomodadas y aquellas de sectores social y económicamente más vulnerables existe una brecha importante. Esta necesidad ha generado el desarrollo de nuevas líneas de investigación orientadas a explorar factores que pueden disminuir estas desigualdades. En Estados Unidos e Inglaterra se ha desarrollado una potente línea de investigación que estudia variables afectivas que sostiene que las emociones y relaciones afectan cómo y qué se aprende, como también ayudan al desarrollo psicológico de los estudiantes (Mena et al., 2009). La educación actual ha asumido un nuevo enfoque en donde se considera la importancia de la condición multidimensional de la tarea educativa, es decir, los procesos educativos podrían ser afectados por diversas variables. Desde esta perspectiva el clima escolar, las emociones, las características del docente jugarían un rol importante para explicar el rendimiento y desarrollo de los niños. Existe certeza en que se debe estimular el desarrollo integral de sus estudiantes desde los primeros años. Sin embargo, para lograr esta meta una de las variables clave es la actuación de los docentes. El trabajo de las educadoras de párvulos es fundamental para promover ambientes educativos sanos y propiciar un desarrollo integral en los pre-escolares (Cazalla-Luna, et al., 2015). Algunos autores destacan el efecto positivo de los entornos tempranos de cuidado en el desarrollo infantil. (Cicchetti & Valentino, 2006). Las características personales que presentan las

profesionales y las instituciones son factores que pueden contribuir a una educación de calidad (Truebridge, 2016; Gómez et al., 2016). Los educadores se enfrentan no sólo a enseñar sino, en muchos casos, a trabajar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas de sus estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Aguilar (2018). Su trabajo implica una importante carga de emociones que es constante (Cejudo y López-Delgado, 2017). El desarrollo de competencias emocionales en los educadores es indispensable, no solo para favorecer y potenciar los aprendizajes de sus estudiantes, sino para promover su propio bienestar psicológico y su rendimiento laboral (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Se ha logrado comprobar que aquellos docentes que experimentan de forma regular emociones positivas pueden ser más resilientes y afrontar de mejor manera los elementos estresores a fin de mantener ambientes sanos de aprendizaje (Cohn et al. 2009; Gu & Day, 2007). En esta dirección la resiliencia emerge como un recurso potente para favorecer la generación de ambientes educativos de calidad (Henderson & Milstein, 2003; Aguilar, 2018), proteger la salud mental de los docentes y favorecer el desarrollo psicológico de los niños. En esta línea el propósito de este estudio fue evaluar en Educadoras de Párvulos y centros de educación preescolar como se presentan las competencias emocionales, la autopercepción de estrés, la resiliencia y el ambiente educativo. Y la relación de las competencias emocionales y resiliencia con la edad y los años de experiencia en el cargo.

Método

Participaron 149 profesionales de género femenino de la Región de Tarapacá, de una edad promedio de 37 años procedentes de diferentes instituciones, con diferentes años de experiencia. Para la recolección de información las profesionales respondieron 4 instrumentos: Escala de competencias emocionales para Adultos (ICEA); Escala de resiliencia SV-RES; Escala de estrés percibido y Escala de contextos educativos (Mathiesen et al., 2011), todos los instrumentos reportaron una buena confiabilidad. Se utilizó un paradigma investigativo cuantitativo y un diseño de corte transversal. Los datos fueron

analizados descriptivamente.

Resultados

Los resultados indican la presencia de competencias emocionales en un nivel medio y un desarrollo inferior a la media en las dimensiones regulación emocional ($M=16,45$) y en competencias para la vida ($M=16,6$); un buen nivel de resiliencia; presencia de estrés en la mayoría de las educadoras ($M= 23,03$) y un contexto educativo de las instituciones debilitado en las dimensiones de espacio y mobiliario ($M=3,7$) y en interacción ($M=4,2$). Al relacionar las competencias emocionales y la resiliencia con la edad de las Educadoras y con sus años de experiencia profesional no se obtienen correlaciones estadísticamente significativas.

Discusión

Los hallazgos orientan hacia el análisis y la reflexión sobre la presencia de estrés en las profesionales y las posibles variables desencadenadoras. La obtención de un nivel adecuado de competencias emocionales, pero debilitadas en la capacidad de regulación emocional y las competencias para el buen vivir y empatía. Un probable perfil resiliente que constituye una fortaleza para su quehacer profesional que puede ayudar a manejar los niveles de estrés que se asocian a la labor educativa. Se identifican características de los centros educativos preescolares que pueden ser mejoradas como espacios y calidad del mobiliario, y en el tipo de interacciones que se establecen. Los datos sociodemográficos revelan buenos niveles de resiliencia con independencia de la edad y de los años de experiencia. A partir de los resultados obtenidos es posible proyectar estudios correlacionales y predictivos que intenten estimar el impacto de unas variables sobre otras, especialmente sobre el desarrollo de resiliencia. Como también orientar estrategias remediales de intervención para la población profesional y para la formación inicial docente, fortalecimiento de los programas curriculares que enfatizan el desarrollo de competencias emocionales. La investigación aporta con un perfil psicológico de las profesionales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. (2018). *Onward: Cultivating emotional resilience in educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 151-164.
- Cicchetti, D. & Valentino, K. (2006). An ecological–transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence on child development. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Vol. 3. Risk, Disorder, and Adaptation* (2nd ed.). New York: Wiley, pp. 129–201.
- Cohn, M. A., Brown, S. L., Fredrickson, B. L., Milkels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9, 361-368.
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. M., Ávila, N., & Calderón, M. (2016). La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados Simce, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes. Informe final proyecto F911437 FONIDE-Mineduc. Santiago de Chile.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mena, M. I.; Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la es escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M., (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*,

15,6(2) ,437-454.

Truebridge, S. (2016). Resilience: It begins with beliefs. Kappa Delta Pi Record, 52(1), 22-27.

Palabras clave

Competencias emocionales

resiliencia

estrés

Institucionalización y arraigo local del aprendizaje servicio: la estrategia de los laboratorios de innovación ciudadana

Xus Martin, Mónica Gijón, Anna Escofet, Brendar Bär, Josep Puig, Montse Payà y Fatima Avilés

Resumen

La comunicación que presentamos pretende impulsar el conocimiento y la creación de Laboratorios Ciudadanos, en tanto que vehículos de participación e innovación, para favorecer la institucionalización y el arraigo del aprendizaje servicio en el ámbito local y en la política pública. Después de una década de impulso y consolidación pedagógica del aprendizaje servicio, se hace necesario la institucionalización e implantación local del mismo, un proceso de articulación dinámico y caleidoscópico, que permita el desarrollo de Ecosistemas Educativos Locales como nodos y catalizadores de participación democrática. Una propuesta que se enmarca en la investigación en “Laboratorios de innovación ciudadana para la creación de Bienes Comunes Educativos: investigando nuevas formas de participación y compromiso” (DEMOC 2023.Generalitat de Catalunya).

La expansión pedagógica del aprendizaje servicio se explica, en parte, por lo atractivo de su naturaleza: combinar el servicio con el aprendizaje a partir de una necesidad real de la comunidad, trabajada a fondo por las y los participantes en colaboración con entidades sociales, afectados y agentes de la administración y del territorio (Puig et al. 2009 y 2011). Sin embargo, parece que el aprendizaje servicio no puede reducirse a una metodología motivadora para los centros educativos ni a una propuesta pedagógica para las entidades sociales (Martin, Bär, Gijón, Puig y Rubio, 2021; Bär, Campo y Rubio, 2020; Puig y Campo, 2012). Como ocurre con otras medidas de participación democrática, una educación transformadora, equitativa y sostenible no se limita a aumentar la cantidad de propuestas pedagógicas. Son necesarios espacios de articulación de las mismas, redes de colaboración entre

instituciones, entidades y administraciones y políticas públicas transversales. En definitiva, son necesarios tejidos densos y democráticos que configuren Ecosistemas Educativos Locales. Cabe preguntarse entonces: ¿pueden los laboratorios ciudadanos fortalecer y multiplicar dichos procesos territoriales en clave de aprendizaje servicio?

Los laboratorios ciudadanos son espacios de producción colaborativa de conocimiento entre múltiples actores (Freire, 2017; Resina, 2019). Lugares donde las personas se reúnen para crear en común. Espacios de encuentro que permiten la colaboración, la experimentación y la creación colectiva con el fin de trabajar para la transformación social y la defensa de los bienes comunes. Un laboratorio ciudadano se caracteriza por tres principios: ser un espacio abierto, inclusivo y deliberativo. Abierto a la participación de la ciudadanía y no solo de las personas expertas; inclusivo en relación con la diversidad de perfiles, conocimientos y saberes de las personas participantes; y deliberativo puesto que su objetivo es tanto encontrar buenas soluciones para la gente, como hacerlo con la misma gente.

La metodología colaborativa de los laboratorios permite articular mejor los proyectos de aprendizaje servicio existentes: facilita la horizontalidad entre participantes, crea conocimiento útil y aplicable, y permite mejorar necesidades reales de la comunidad. Aspectos que, sin duda, mejoran la calidad de los proyectos. Sin embargo, es la propia naturaleza de los laboratorios la que creemos que puede multiplicar los mecanismos de consolidación e implantación territorial del aprendizaje servicio.

La investigación "Laboratorios de innovación ciudadana para la creación de Bienes Comunes Educativos: investigando nuevas formas de participación y compromiso" contempla tres objetivos relacionados con los laboratorios ciudadanos y el aprendizaje servicio: a) analizar y sistematizar experiencias de entidades locales (municipales) y entidades sociales que han trabajado articulando propuestas de aprendizaje servicio con una finalidad y metodología similar a los laboratorios ciudadanos; b) elaborar el sistema de valores, criterios y acciones que han de movilizar los laboratorios ciudadanos en materia de aprendizaje servicio; y c) elaborar una rúbrica de evaluación que permita analizar acciones, procesos y sinergias de los laboratorios en materia

de aprendizaje servicio. De cada objetivo se desprende un resultado que a continuación detallamos: un inventario de buenas prácticas, una Guía para el desarrollo de Laboratorios Ciudadanos en materia de aprendizaje servicio, y una Rúbrica de evaluación de actividades de compromiso y participación cívica.

De manera coherente con la filosofía y el sentido de los laboratorios, se ha optado por una metodología cualitativa centrada en el codiseño con la intención de analizar y promover líneas de acción orientadas al bien común que permita generar Ecosistemas Educativos Locales (Tobias, Ströbele y Buser, 2018; The Design-Based Research Collective, 2003; Leinonen, Toikkanen y Silfvast, 2008). La propuesta se estructura en una primera fase de análisis de experiencias territoriales y entidades expertas en aprendizaje servicio que se acerquen a la filosofía y metodología de laboratorios ciudadanos. Esta fase inicial se realiza a través de experiencias documentadas, entrevistas y grupos de discusión con profesionales y expertos. Este análisis nos conduce a una segunda fase de codiseño para crear colaborativamente los dos instrumentos citados: una Guía y una Rúbrica para impulsar laboratorios ciudadanos de actividades de compromiso y participación cívica como el aprendizaje servicio. En este momento estamos en la fase de recogida y organización de datos, tanto de los procesos de revisión documental como de entrevistas con entidades y agentes relevantes en el impulso y promoción del aprendizaje servicio. Sin embargo, es posible señalar algunas reflexiones y conclusiones preliminares en relación a los laboratorios ciudadanos en materia de aprendizaje servicio: los laboratorios requieren una cierta infraestructura (espacio y personal) que los diferentes centros educativos, entidades y administración puedan ofrecer al servicio del común; los laboratorios necesitan pautar un proceso metodológico claro, conocido y evaluable por los agentes que promuevan el aprendizaje servicio; y finalmente, la suma de instituciones, el empuje y la actitud de educadores y técnicos, el conocimiento y el trabajo común entre las diferentes instituciones que promueven el aprendizaje servicio, son la condición necesaria para difundir la metodología, pero no son suficientes para la institucionalización y la consolidación territorial del

aprendizaje servicio con aspiración de promover un Ecosistema Educativo Local. Se hace necesario articular y traducir las sinergias y procesos sociales en mecanismos pedagógicos, comunitarios y políticos.

Aunque estamos en una fase preliminar también en los procesos de codiseño, es posible avanzar que la Rúbrica de evaluación de laboratorios ciudadanos pivota sobre ámbitos de distinta naturaleza: política y liderazgo, organización y estructura, consolidación, institucionalización y arraigo, todos ellos contienen diferentes dinamismos e indicadores que los explican y los concreta a nivel local y territorial.

Bibliografía

- Bär, B.; Campo, L. y Rubio, L (2021) Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. Teoría de la educación, Revista interuniversitaria. Vol 33, nº 1, p.243-263.
- Bär, B.; Calvet, J.; Campo, L.; Puig, J.; Rubio, L. (2020) Consideraciones ahora implantar el aprendizaje servicio en el ámbito local. Barcelona, Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. ISBN: 978-84-09-35395-8
- Freire, J. (2017), Innovación social vs. innovación ciudadana, 17. Disponible en <http://juanfreire.com/innovacion-social-vs-innovacion-ciudadana>
- García, M. (2021). Laboratorios ciudadanos y políticas públicas. Cultura y Ciudadanía.
- Leinonen, T.; Toikkanen, T. i Silfvast, K. (2008, October). Software as hypothesis: research-based design methodology. Proceedings of the Tenth Anniversary Conference on Participatory Design, Indiana University, pp. 61-70.
- Martín, X.; Bär, B.; Gijón, M., Puig, J.M.; Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. The service learning values map. Alteridad. Revista de Educación. Vol. 16 (1), 12-22.
- Puig, J. (2009) (coord.). Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico. Graó.
- Puig, J.M.; Gijón, M.; Martín, X. i Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la ciudadanía. Learning-service and Citizenship

- Education. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 45-67.
- Puig, J.; Campo.L. (2012) Implantar l'ApS a l'àmbit local.Centre promotor d'Aprenentatge Servei.
- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Ígor, & Rodríguez Fernández, M. Ángel. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 31(2), 197–219. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. Educational Researcher. 32 (1), pp. 5-8.
- Tobias, S., Ströbele, M.F. & Buser, T. How transdisciplinary projects influence participants' ways of thinking: a case study on future landscape development. Sustain Sci 14, 405–419 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0532-y>

Palabras clave

Aprendizaje servicio
 Laboratorios ciudadanos
 Ecosistemas Educativos Locales

Pósters

Propuesta de una reducción de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte

Antonio Casero Martínez

Resumen

Este trabajo tiene como propósito presentar una reducción de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte et al. (1998), a partir de la validación transcultural de Omar et al (2014), que consta de 25 ítems, y que minimice la pérdida de garantías métricas respecto al trabajo de referencia. El resultado de la validación fue aplicado online a 655 individuos (443 mujeres y 212 hombres), con edades comprendidas entre 18 y 83 años (media de 37,4 años de media aritmética y desviación estándar de 14,9). Mediante el análisis conjunto de un análisis factorial exploratorio y el análisis de los índices de discriminación de los ítems y su impacto sobre la fiabilidad de la escala, se obtuvo una solución de 16 ítems, organizados en 3 dimensiones. Los resultados del análisis muestran una solución reducida con un índice alfa de Cronbach similar al obtenido con los 25 ítems originales, por lo que la consistencia interna no sufre impacto por la reducción. La eliminación de los 9 ítems con menor valor psicométrico ha producido una pérdida del 5% de la varianza explicada. De esta forma, se ofrece una solución reducida en la que el balance entre la longitud del cuestionario y las garantías métricas se salda con un coste del 5% de la varianza a cambio de un 64% de longitud del cuestionario original, añadiendo además elementos que permiten mejorar la comprensión del constructo, como es la estructura emergente de 3 factores, que en orden de mayor a menor poder explicativo son: conducta emocional positiva, autopercepción emocional, y percepción del lenguaje no verbal. Así, se sugiere el uso de herramientas ágiles como la presentada, a fin de estimular la respuesta de los individuos, y aumentar la producción científica sobre inteligencia emocional.

Bibliografía

- Omar, A., Salessi, S., Urteaga, F., & Vaamonde, J. D. (2014). Validación transcultural de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 261-274.
- Schutte, N.S., Malouin, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177

Palabras clave

Escala de inteligencia emocional
 Reducción psicométrica
 Análisis factorial exploratorio
 Análisis de fiabilidad

Impacto de las fuentes de educación emocional sobre la inteligencia emocional

Antonio Casero Martínez

Resumen

Este trabajo estudia la relación existente entre distintas fuentes de educación emocional y 2 medidas de inteligencia emocional. Dichas medidas se han obtenido a partir de la definición de Salovey y Mayer (1990) del constructo Inteligencia Emocional, autopercepción de IE en el trabajo, como respuesta a una escala tipo Likert de 11 puntos y, por otro lado, la aplicación de la validación transcultural que Omar et al (2014) hicieron de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte et al. (1998), tratada aquí como puntuación total de IE. También se recogió cuál fue la principal fuente de educación emocional. El método utilizado fue el de encuesta; un cuestionario aplicado online a 655 individuos (443 mujeres y 212 hombres), con edades comprendidas entre 18 y 83 años (media de 37,4 años de media aritmética y desviación estándar de 14,9). Los resultados muestran diferencias significativas tanto en la autopercepción como en la puntuación directa según la fuente principal de educación emocional. Estos hallazgos subrayan el papel de la escuela como fuente de mayor impacto, y ponen de manifiesto la importancia de no bajar la guardia al respecto.

Bibliografía

- Omar, A., Salessi, S., Urteaga, F., & Vaamonde, J. D. (2014). Validación transcultural de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 261-274.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N.S., Malou, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., &

Dorn-heim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Palabras clave

Educación emocional

Inteligencia emocional

Autopercepción de la inteligencia emocional

The impact of a EB family-based prevention program in contexts of social vulnerability

Carmen Orte Socias, Belén Pascual Barrio, Maria Antònia Gomila Grau,
Rosario Pozo Gordaliza y Margarita Vives Barceló

Resumen

The family is a key factor in preventing or reducing the negative consequences of certain risk situations for children. There is huge evidence on the effects of the family context on the affective, social and cognitive development of childhood. However, the fact that this family environment is not configured as a space of protection can represent a risk for children and an intervention is necessary to reduce it.

The application of parental training programs aimed at vulnerable families does not seem, according to the literature, to have a great effectiveness, as, too often, the exercise of parenthood is not really the underlying problem of many families in vulnerable situations. Instead, it is a structural and multicomponent problem and this issue needs to be considered in the model of intervention and support with these families.

The Family Competence Program (PCF) is a program aimed at promoting and improving parenting skills and positive family dynamics that has presented various evaluations on its effectiveness in its different versions. The PCF-AFFECT is a new version aimed at families with adolescent children aged 12 to 16. It introduces some improvements based on the results of the effectiveness evaluations of the validated versions: an adaptation of the preventive approach based on the identification of emerging social needs among young people in the face of the new relational and identity models and- related to it- the use and misuse of technological devices.

This paper presents the results of a qualitative analysis on the impact of PCF-AFFECT on families in contexts of social vulnerability.

The work allows an approach to the reality of families in situations of vulnerability, with adolescent sons and daughters, and the impact of the training program in which they have participated (PCF-AFECT). This approach is based on the evaluation carried out by professionals (whose academic training is in social education, pedagogy, social work and psychology) who have led the implementation in four locations in the Balearic Islands, coordinated together with local social services. Following a qualitative research methodology, after the training experience, three discussion groups are carried out in which professionals who have led the four implementations participate. The results show improvements in family communication and in the awareness of shared responsibility and the risks of adolescence. However, limitations are identified in the participation of families that are added to the existing ones, or are prior to, the outbreak of Covid-19: subsistence and relational difficulties, mental health problems among adolescents and difficulty on the part of parents to face these problems.

Palabras clave

Family vulnerability

Evidence-Based interventions

Prevention programs

Analítiques d'Aprenentatge per Potenciar el procés d'Autoregulació de l'estudiantat d'educació superior (AAPA)

Elena Cano, Ludmila Martins, Maria-Del-Mar Suárez, Carles Lindín y Laia Lluçh

Resumen

Actualment el feedback es concep com una acció per la qual l'estudiantat dona sentit a la informació que rep i la transforma en coneixement per orientar futures tasques o processos (Carless & Boud, 2018). Aquesta informació pot provenir de fonts diverses, entre les quals es troben les analítiques d'aprenentatge (AA), enteses com el procés de medició, recopilació, anàlisi i elaboració d'informes de dades sobre l'alumnat i els seus contextos, per comprendre i optimitzar l'aprenentatge i els entorns on es produeix (Siemens & Gasevic, 2012). Encara falten evidències sobre com poden adreçar-se a l'estudiantat per donar suport al procés d'autoregulació de l'aprenentatge i promoure l'agència del mateix estudiant (Matcha et al., 2020).

Per això es presenta un estudi realitzat a la Universitat de Barcelona on s'ha preguntat a l'estudiantat pel seu coneixement sobre el tema i per les seves preferències sobre les peces d'informació que hauria de contenir un Learner Dashboard.

Els resultats mostren que l'estudiantat (n=1020) no coneix què són els Learner Dashboards (82%) i que prefereix informació com: (a) les dates importants (exàmens, lliuraments) (M=4.43); (b) els criteris per aprovar l'assignatura (M=4.22) i (c) els horaris de les assignatures (dates de classes, laboratori) (M=4,17). En canvi, allò que els sembla menys rellevant és: (a) el temps recomanat per completar les activitats d'aprenentatge (M=3.31); (b) el contingut que altres estudiants troben interessant (M=3.30) i l'estimació de temps per a activitats administratives (organitzar treball en grup, contestar correus electrònics, etc.) (M=3.17).

Aquests darrers elements, que tenen potencial per armar processos d'autoregulació, són menys valorats. En canvi, allò que consideren important, tot i mancar anàlisis ulteriors d'un abast més profund, pot semblar que siguin preferències poc útils per a l'autoregulació de l'aprenentatge. Per tal, les institucions d'educació superior haurien de preveure accions explícites i integrables en el currículum que fossin dissenyades per enfortir l'autoregulació. D'altra banda, una major alfabetització en dades també podria contribuir a que l'estudiantat tingués una opinió més informada.

Referències bibliogràfiques

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research and Development*, 38(7), 1401–1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Lodge, J. M., Panadero, E., Broadbent, J., & de Barba, P. G. (2019). Supporting self-regulated learning with learning analytics. *Learning Analytics in the Classroom*, 45-55. <https://doi.org/10.4324/9781351113038-4>
- Matcha, W., Uzir, N. A., Gasevic, D., & Pardo, A. (2020). A Systematic Review of Empirical Studies on Learning Analytics Dashboards: A Self-Regulated Learning Perspective. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(2), 226-245. <https://doi.org/10.1109/TLT.2019.2916802>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Siemens, G., & Gasevic, D. (2012). Guest editorial-learning and knowledge analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 1-2.

Palabras clave

analítiques d'aprenentatge

tauler de l'estudiant

autoregulació de l'aprenentatge

educació superior

Enseñanza-aprendizaje de Fisioterapia desde la sostenibilidad: diseño de circuitos urbanos de ejercicio en cardiopatías aplicando los ODS

Maria Arántzazu Ruescas Nicolau, Nuria Sempere-Rubio, Natalia Cezón-Serrano, M.Luz Sánchez-Sánchez, Clara Sastre Arbona y Clara Ferrús Clari

Resumen

Introducción

En la sociedad actual, la sostenibilidad se ha convertido en un pilar fundamental en todas las áreas, incluyendo la Fisioterapia. Los actuales desafíos ambientales han impulsado la necesidad de integrar prácticas sostenibles en esta disciplina. Los/as profesionales de este campo tienen la capacidad de educar y empoderar a los/as pacientes, guiándolos/as hacia elecciones saludables tanto para sí mismos como para el medio ambiente. Además, los/as futuros fisioterapeutas tienen la responsabilidad de gestionar la optimización del uso de energía, agua y materiales, así como la reducción de residuos, para una práctica profesional sostenible. Es importante destacar que la sostenibilidad en Fisioterapia no solo se limita a las prácticas clínicas, sino que también se extiende a acciones que benefician al medio ambiente y que pueden inspirar a otros/as profesionales y pacientes hacia la sostenibilidad (Maric et al., 2021).

Para que las/os fisioterapeutas adquieran las competencias necesarias para comprometerse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), es fundamental implementar estrategias educativas que incorporen la sostenibilidad en su formación (Narain & Mathye, 2019). Esto implica que el estudiantado comprenda cómo aplicar los principios de la sostenibilidad en las intervenciones fisioterápicas (Cezón Serrano et al., 2023). Por ejemplo, la implementación de programas de ejercicio terapéutico (ET) sostenible puede promover la salud y reducir el impacto medioambiental (Weinstein & Turner,

2012).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología pedagógica efectiva que fomenta la participación activa del estudiantado (Nation, 2008). Este enfoque proporciona una experiencia práctica y significativa en la que puede resolver problemas y aplicar sus conocimientos en situaciones reales. El ABP promueve el pensamiento crítico, genera un sentido de propósito y motiva al estudiantado consiguiendo una mayor implicación en el proceso de aprendizaje (Aguirregabiria Barturen & García Olalla, 2020; Bramwell-Lalor et al., 2020). Además, los proyectos centrados en la sostenibilidad y los ODS permiten una mayor reflexión sobre la relación entre salud, medio ambiente y bienestar social (UNESCO, 2022).

En base a estas premisas, el equipo docente propuso una actividad educativa basada en el ABP en la asignatura de Fisioterapia Cardiocirculatoria del Grado en Fisioterapia de la Universitat de València. Consistía en que el estudiantado diseñara un plan de ET en cardiopatías aplicando los ODS y la sostenibilidad. En este trabajo se presenta el resultado de la experiencia de incorporar la perspectiva de la sostenibilidad en la docencia de Fisioterapia, estudiándose los cambios en la percepción del estudiantado de FCC respecto a la relación entre Fisioterapia y ODS-sostenibilidad y mediante su satisfacción con la tarea realizada.

Método

Un total de 122 estudiantes matriculados/as en la asignatura FCC del Grado en Fisioterapia de la Universitat de València en el curso 2022-23 fueron reclutados.

La actividad desarrollada por el estudiantado consistió en, trabajando en grupos de 16 personas, diseñar un circuito urbano de ET para personas con cardiopatías en la fase de mantenimiento de su recuperación. Además, debían tener en cuenta la situación socioeconómica, cultural y familiar de la persona cardiópata, pues estos factores limitan el acceso a servicios de la comunidad donde practicar ET; así como que a los/as participantes, algunas actividades físicas no les motivaban (p.e. caminar), con el riesgo de que abandonaran el ET.

Entregaron un circuito de 10 ejercicios, con 3 intensidades distintas de entrenamiento para cada uno. La premisa fue que se trataran de alternativas sencillas y cómodas para mantener el hábito de realizar ET sin supervisión.

Los ODS y la sostenibilidad se incorporaron de la siguiente manera:

- Buscar espacios públicos transitables (parques, bulevares, playa) de la ciudad de Valencia, accesibles a pie, en bicicleta, transporte público o vehículos de movilidad personal.
- Usar únicamente el material urbano de la zona.
- Diseñar recorridos continuos.
- Que contara con accesos, sin semáforos u obstáculos para caminar.
- Elegir el nombre de una mujer relevante en la historia de la Fisioterapia para el circuito; para visibilizar la aportación de la mujer a la ciencia.

El proyecto se desarrolló a lo largo del cuatrimestre. Se dedicó una primera sesión de prácticas al planteamiento de la cuestión, la presentación de los objetivos de aprendizaje y del trabajo a desarrollar.

En una segunda etapa, el estudiantado de forma autónoma se documentó e hizo un análisis de la realidad. Por un lado, realizando búsquedas bibliográficas con evidencia científica sobre tipo de ET en circuito. Por otro lado, identificaron el espacio público idóneo de la ciudad de Valencia.

En la última clase de prácticas, se expuso el trabajo al resto de compañeros/as. A continuación, se estableció un debate en el aula orientado a la transferencia de la actividad a otros ámbitos comunitarios; a la reflexión sobre dónde y cómo implementar la Fisioterapia como agente de sostenibilidad y la adquisición de competencias en ODS; a adquirir una actitud reflexiva a nivel social, ambiental, de salud y económico; y al empoderamiento en acciones socialmente responsables y sostenibles.

El estudiantado voluntariamente cumplimentó un cuestionario que incluía preguntas dicotómicas (sí/no) sobre aspectos relacionados con la posibilidad de trabajar cada uno de los 17 ODS desde la Fisioterapia y sobre la utilidad de los ODS. Se comparó la distribución de las respuestas a las preguntas del cuestionario antes y después de realizar la actividad. Además, al acabar el cuatrimestre se preguntó sobre la satisfacción con la actividad y si, en el futuro

profesional, tendrían en cuenta los ODS como marco de referencia en el ámbito asistencial. La respuesta se registró en una escala tipo Likert de cinco niveles (1=Totalmente en desacuerdo – 5=Totalmente de acuerdo).

Resultados

El cuestionario fue cumplimentado por 109 estudiantes ($20,8 \pm 2,6$ años). Si bien el 100% del estudiantado reconoció que desde la Fisioterapia se puede trabajar el ODS 3, un número bajo de estudiantes percibió una relación entre la Fisioterapia y los ODS 1, 2 y 14. En la encuesta final se observó que la proporción de participantes que relacionó la posibilidad de trabajar los ODS 5, 10, 13 y 16 aumentó de forma significativa ($p < 0,05$). Antes de realizar el trabajo el 91% y después el 99% del estudiantado consideró que los ODS son útiles. Respecto a la satisfacción con la introducción de los ODS en la actividad, su valoración fue alta ($4,15 \pm 0,7$ puntos), así como cuando se preguntó sobre el uso de los ODS como marco de referencia para la planificación de proyectos en el ámbito asistencial de la fisioterapia en su futuro inmediato ($4,17 \pm 0,8$ puntos).

Conclusión

La actividad ha sido valorada muy positivamente por el estudiantado que ha sido consciente de que es factible incorporar la perspectiva de la sostenibilidad y los ODS en Fisioterapia. Destaca el alto grado de satisfacción con la propuesta y la manifestación de la intención de integrarla en su futuro profesional. Como docentes, debemos formar a los futuros profesionales, para que sean personas con responsabilidad social y medioambiental.

Referencias bibliográficas

- Aguirregabiria Barturen, J., & García Olalla, A. M. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas, 38(2), 5-24. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2717>
- Bramwell-Lalor, S., Kelly, K., Ferguson, T., Hordatt Gentles, C., & Roofe, C. (2020). Project-based Learning for Environmental Sustainability Action. Southern African Journal of Environmental Education, 36.

<https://doi.org/10.4314/sajee.v36i1.10>

- Cezón Serrano, N., Ruescas Nicolau, M.A., Sempere Rubio, N., Sánchez Sánchez, L., Cortés Amador, S., Hernández Guillén, D., Bernabé Villodre, M.M. y Tolsada Velasco, C. (2023). Implantación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el Grado de Fisioterapia. En: E. Martínez García y E. Vázquez Verdura (eds). Sostenibilización curricular de las universidades en el marco de la agenda 2030 de las Naciones Unidas (pp. 79-102). Tirant lo Blanch.
- Maric, F., Chance-Larsen, K., Chevan, J., Jameson, S., Nicholls, D., Opsommer, E., Perveen, W., Richter, R., Stanhope, J., Stone, O., Strimpakos, N., Vieira, A., Williams, M., Zuber, S., & Söderlund, A. (2021). A progress report on planetary health, environmental and sustainability education in physiotherapy – Editorial. *European Journal of Physiotherapy*, 23(4), 201-202. <https://doi.org/10.1080/21679169.2021.1932981>
- Narain, S., & Mathye, D. (2019). Do physiotherapists have a role to play in the Sustainable Development Goals? A qualitative exploration. *The South African Journal of Physiotherapy*, 75(1), 466. <https://doi.org/10.4102/sajp.v75i1.466>
- Nation, M. L. (2008). Project-Based Learning for Sustainable Development. *Journal of Geography*, 107(3), 102-111. <https://doi.org/10.1080/00221340802470685>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education.
- Weinstein, M. P., & Turner, R. E. (Eds.). (2012). *Sustainability Science: The Emerging Paradigm and the Urban Environment*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3188-6>

Palabras clave

Fisioterapia sostenible

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Aprendizaje por proyectos

Estudiantado

Integrando rúbricas y vídeos instruccionales en el aprendizaje de habilidades complejas en Fisioterapia Neurológica

Rafael García-Ros, M.Luz Sánchez-Sánchez, Natalia Cezón-Serrano, Maria-Arántzazu Ruescas-Nicolau, Juan José Carrasco-Fernández, Mónica-Alba Ahulló-Fuster, Constanza San Martín-Valenzuela y Cristina Flor-Rufino

Resumen

Introducción

Las rúbricas de evaluación constituyen herramientas especialmente útiles para promover el aprendizaje de habilidades complejas en ciencias de la salud. En los últimos años hemos venido desarrollando un conjunto de rúbricas dirigidas a facilitar el aprendizaje de las maniobras sobre Fisioterapia Neurológica que se abordan en la asignatura de Fisioterapia en Especialidades Clínicas IV (FECIV) del Grado en Fisioterapia de la Universitat de València. El estudiantado ha venido valorando sistemáticamente su validez y utilidad para promover la autorregulación del aprendizaje, efectuar evaluaciones formativas de mayor calidad y evaluaciones sumativas más justas, así como para obtener superiores resultados de aprendizaje. Por otro lado, el estudiantado que manifiesta mayor satisfacción con la materia e implicación con los estudios también es quien ha valorado en mayor grado su validez y utilidad para el aprendizaje (García-Ros et al., 2021). Adicionalmente, también se ha constatado su validez de constructo, validez interjueces y consistencia interna. Todas ellas se encuentran disponibles en el repositorio institucional de la universidad (p.ej., Facilitación Neuromuscular Propioceptiva: <https://roderic.uv.es/handle/10550/79257>). Sin embargo, el estudiantado también ha venido indicando que les resultaría de gran utilidad que las rúbricas se integraran con videotutoriales de las maniobras, al menos de las más complejas, para facilitar en mayor grado el aprendizaje de las mismas. Esta cuestión nos llevó a desarrollar 26 vídeos de

las maniobras implicadas en la materia (Bobath, n= 17; FNP=9), disponibles en el canal Youtube de la Universitat de València (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLiPJN1xCP1uGmppXGo4Nfc150Wnt7QyX>; <https://youtube.com/playlist?list=PLiPJN1xCP1thQp-0AxgpH0MPkK6SMYnm>).

En esta línea, en los últimos años se ha evidenciado un espectacular incremento del desarrollo de vídeos dirigidos a promover el aprendizaje de habilidades clínicas en ciencias de la salud, constituyendo un recurso instruccional cada vez más utilizado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje autónomo en este ámbito, ya sea en modalidades de formación a distancia, semipresencial o presencial. Las líneas principales de investigación sobre la temática se han centrado en analizar su (a) eficacia instruccional y satisfacción del estudiantado con los mismos; (b) eficiencia instruccional, o grado en que promueven los procesos cognitivos del estudiantado (p.ej., focalización de la atención, reducción de la carga cognitiva de la tarea de aprendizaje, favorecer la comprensión), (c) percepción de su utilidad y validez para el aprendizaje, incluyendo las oportunidades/ventajas que ofrecen respecto a otros recursos instruccionales, (d) determinación de las características que definen la mayor o menor calidad de los vídeos instruccionales.

En este trabajo se analiza la valoración que ofrece el estudiantado de los vídeos desarrollados, su relación con una mayor o menor valoración de las rúbricas de evaluación, así como el valor añadido que conceden a incorporar los vídeos sobre las rúbricas. También se destaca la relación entre la valoración de ambos recursos instruccionales y la satisfacción con la materia, con su engagement académico y con los resultados finales obtenidos en la prueba de evaluación final práctica sobre las maniobras.

Método

Sujetos y procedimiento

En el estudio participan 150 estudiantes de FECIV en el curso académico 2021-22, materia obligatoria de tercer curso del Grado en Fisioterapia en la Universitat de València, donde se abordan los conocimientos y competencias propias de Fisioterapia Neurológica consideradas en este título. Su edad media

es 23,05 años (DT = 6,1; rango = 20-60 años), con una distribución muy similar por sexo (47,3% mujeres), mayoritariamente con dedicación completa al estudio (82,7%), y modalidad de acceso a la universidad a través de Bachillerato-EBAU (77,3%).

El Comité de Ética de la Universidad de Valencia aprobó la realización del estudio (Código H1543332503311). La participación fue voluntaria, recabando el consentimiento informado de los participantes. Al inicio de la materia (febrero de 2022) se administró una encuesta online dirigida a recoger sus datos sociodemográficos y educativos previos, sus preferencias y expectativas de éxito en la materia de FECIV, así como su nivel de implicación académica. De forma previa a la realización de la prueba de evaluación final de la materia (inicios de mayo de 2022), se administró una nueva encuesta online dirigida a evaluar su percepción de utilidad para el aprendizaje de las rúbricas y de los vídeos instruccionales desarrollados, así como de su satisfacción con la materia. Al finalizar el curso académico se recabó su calificación final obtenida en la materia.

Medidas

Se administraron sendas escalas de valoración de la utilidad de las rúbricas (11 ítems; p.e. "facilitan el estudio/práctica de las maniobras fuera del aula") y de los vídeos instruccionales para el aprendizaje (11 ítems; "me han ayudado a ser más efectivo/a y productivo/a al estudiar/practicar las maniobras"), ambas con una escala de respuesta tipo Likert de 5 niveles (1= muy en desacuerdo; 5 = muy de acuerdo"), incorporando una cuestión adicional sobre la importancia/valor añadido para el aprendizaje de los vídeos respecto a las rúbricas en formato texto (escala respuesta de diez niveles, 0 = ninguna importancia/valor añadido, 10=extrema importancia). Adicionalmente se administró la adaptación española del Schoolwork engagement inventory (Salmela-Aro & Upadaya, 2012) y la subescala de satisfacción con los estudios universitarios de la Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Huebner, 1994), sustituyendo el término "universidad" por "en esta materia". También se consideran las variables sociodemográficas edad y sexo del estudiantado, sus expectativas de éxito en la materia de forma previa a iniciarla, así como

su preferencia por la especialidad de Fisioterapia Neurológica. Por último, también se consideran las calificaciones obtenidas por el estudiantado en la parte práctica de la materia, consistente en la ejecución de las maniobras implicadas en la misma.

Análisis

Se calculan los descriptivos básicos y niveles de asociación, a través del coeficiente de correlación de Pearson, de las variables consideradas en el estudio. También se efectúa un análisis de regresión múltiple con el objetivo de determinar la capacidad predictiva conjunta de las variables consideradas sobre sus calificaciones.

Resultados

La tabla 1 muestra los descriptivos básicos y correlaciones parciales entre las variables consideradas en el estudio, una vez controlados los efectos de la edad y el sexo del estudiantado. Por otro lado, la variable sexo solo se relaciona significativamente con valor añadido para el aprendizaje ($r = 0,18$; $p < 0,05$) que se concede a los vídeos, siendo las mujeres quienes los valoran en mayor grado. La edad de acceso solo lo hace con el rendimiento, siendo los estudiantes de más edad quienes obtienen peores resultados ($r = -0,24$; $p < 0,01$).

El modelo de regresión es significativo ($F_{8,142} = 5,7$; $p < 0,001$), llegando a explicar un 26,5% de la varianza del criterio. En la ecuación resultante se ven introducidas las variables expectativas de éxito ($\beta = 4,43$; $p < 0,001$), edad ($\beta = -3,18$; $p < 0,01$) y utilidad de los vídeos ($\beta = 2,50$; $p < 0,05$)

(Insertar Tabla 1. Descriptivos y correlaciones parciales entre variables, controlando por sexo y edad de los participantes).

Conclusiones

Coincidiendo con cursos precedentes, el estudiantado valora de forma elevada la utilidad de las rúbricas para promover el aprendizaje de las maniobras, cuestión que también se evidencia respecto a los vídeos instruccionales, con valoraciones incluso superiores. Sin embargo, también destacan el valor añadido reducido de los vídeos respecto a las rúbricas para promover el aprendizaje.

El estudiantado más satisfecho con la materia valora más las rúbricas y los vídeos instruccionales. El estudiantado que valora más las rúbricas también es quien valora en mayor grado los vídeos, siendo la correlación entre ambas variables la de mayor magnitud en el estudio. Los resultados en la materia se relacionan de forma positiva con la valoración de ambos recursos instruccionales, no así con el valor añadido otorgado a los vídeos. Las expectativas de éxito en la materia presentan la correlación de mayor magnitud con los resultados en la misma. El conjunto de variables consideradas explica algo más de una cuarta parte de la varianza del rendimiento, viéndose introducidas en el modelo de regresión final las expectativas de éxito, la edad del estudiantado (en sentido inverso) y la utilidad que se concede a los vídeos instruccionales.

Referencias bibliográficas

- García-Ros, R., Ruescas-Nicolau, M. A., Cezón-Serrano, N., Carrasco, J. J., Pérez-Alenda, S., Sastre-Arbona, C., ... & Sánchez-Sánchez, M. L. (2021). Students' Perceptions of Instructional Rubrics in Neurological Physical Therapy and Their Effects on Students' Engagement and Course Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4957.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149-158.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European journal of psychological assessment*, 28, 60–67.

Palabras clave

Rúbricas de evaluación formativa
Vídeos instruccionales
Habilidades complejas
Fisioterapia Neurológica

Anàlisi de la inclusió de l'alumnat amb discapacitat física i/o motora a l'IES Son Rullan

Aina Ensenyat-Méndez y Àngels Esteller-Cano

Resumen

Encara que sempre ha existit la diversitat funcional, durant molts anys ha suposat la marginació o exclusió de les persones amb discapacitat. Al llarg dels anys han aparegut diferents models per entendre-la. Els models actuals, el de l'autonomia personal i de la diversitat funcional, posen el focus en l'entorn de l'individu més que en les seves característiques personals (Bonilla, 2019).

Aquesta evolució també s'ha donat en l'àmbit educatiu, acompanyada d'una sèrie de fites legislatives que han permès garantir que les persones amb discapacitat puguin gaudir de les mateixes oportunitats que la resta. Actualment, la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la que es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE), deixa d'incloure tot l'alumnat amb discapacitat dins la categoria de necessitats educatives especials (NEE), reservant-la sols per a aquells que trobin barreres que els suposin la necessitat de suports i atencions específiques.

La discapacitat física o motora (DM) es refereix a la disminució de les funcions motores o físiques, que repercuteixen sobre el desenvolupament de l'individu a l'hora de dur a terme diferents activitats en un entorn que presenta importants barreres o limitacions (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica, s.f.). Es pot donar per un gran nombre de circumstàncies, malalties o condicions diferents, pel que pot presentar afeccions molt variades i tenir conseqüències més o menys greus.

El 87.9% de l'alumnat amb DM a Espanya es troba integrat en centres ordinaris, una xifra que augmenta molt lleugerament, fins al 89.9%, a les Illes Balears. En ambdós casos implica un percentatge d'alumnes integrats

clarament inferior al de l'alumnat amb altres discapacitats, sensorials o psíquiques (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). A més, s'observa que, del total de l'alumnat amb DM integrat a Espanya l'any 2020, un 32.2% no va poder obtenir el suport que necessitava i que, teòricament, el Sistema Educatiu ha de garantir (INE, 2022).

D'aquesta manera s'observa que, encara que el sistema educatiu ha de garantir la inclusió de les persones amb discapacitat, molts alumnes amb DM es troben amb greus dificultats a l'hora de ser escolaritzats en centres educatius ordinaris. Per això, l'objectiu d'aquest treball va ser examinar el grau d'accessibilitat de l'alumnat amb DM de l'IES Son Rullan, un centre d'Educació Secundària de caràcter públic i ordinari de Palma (Mallorca, Illes Balears), així com la percepció del seu equip docent sobre el grau d'accessibilitat del centre i de la seva preparació per atendre a aquest alumnat.

En primer lloc, es va crear una llista de confrontació, seguint una sèrie de criteris d'accessibilitat basats en les indicacions d'Aragall (2010), d'entre els quals es van escollir aquells relacionats amb l'accessibilitat de les persones amb DM (15 aspectes). El registre es va dur a terme mitjançant una observació directa. A continuació, un total de 20 docents del centre (75% dones) d'una edat d'entre els 28 i 59 anys ($M = 48.6$, $DT = 10.80$) i entre 3 i 37 anys d'experiència docent ($M = 21.45$, $DT = 11.73$), van respondre a un qüestionari d'elaboració pròpia. Aquest estava compost per 58 ítems dividits en 4 blocs: dades sociodemogràfiques dels participants (11 ítems), percepció dels docents sobre el grau d'accessibilitat (11 ítems), percepció i expectatives en relació a l'alumnat amb DM (35 ítems) i una pregunta de resposta oberta per a explicar què necessitarien per atendre aquest alumnat (1 ítem). Els ítems tenien diferents modalitats de resposta: escala Likert amb 6 alternatives de resposta (des d'1 = "Completament en desacord", fins a 6 = "Completament d'acord"), selecció d'una alternativa de resposta, selecció de múltiples alternatives de resposta i resposta oberta.

Els resultats obtinguts mitjançant l'observació directa indiquen que el centre compleix amb 8 dels 15 indicadors proposats per Aragall, mentre que 2 d'ells

no es compleixen en absolut (inexistència de places d'aparcament per a persones amb mobilitat reduïda i la deficient fixació de les estores al sòl) i els 5 restants sols es compleixen en part (com, per exemple, el videoporter és unidireccional, no tots els desnivells es troben salvats mitjançant rampes o algunes aules no tenen suficient espai per garantir i facilitar el desplaçament de l'alumnat amb DM).

Els resultats obtinguts mitjançant el qüestionari mostren respostes diverses segons el tipus d'ítem que responen, sent les respostes més favorables quan responen a ítems més generals que quan responen a ítems específics. Així doncs, el 70% dels docents indica estar d'acord en que "El centre educatiu és accessible", però entre un 65 i un 70% indiquen dificultats en l'accessibilitat davant altres ítems com "Totes les aules són accessibles" o "El centre presenta barreres per a l'alumnat amb discapacitat física/motora". Així mateix, la majoria dels docents (65%) considera que les activitats que es duen a terme al centre són accessibles i adaptables, però la majoria (65%) també considera que els alumnes amb DM podria patir dificultats per gaudir d'aquestes.

La majoria dels docents (70%) indiquen l'existència de barreres arquitectòniques al centre, encara que la barrera més destacada (80%) és la manca de formació per atendre alumnes amb DM, fet relacionat amb que la majoria dels docents (60%) indiquen que l'equip no està preparat per atendre'ls i que la meitat dels docents mai hagi rebut formació específica per atendre alumnes amb discapacitat. La majoria (70%) indiquen sentir-se preparats per utilitzar diferents estratègies per garantir l'aprenentatge, però no tots aquests indiquen sentir-se capacitats per adaptar les seves classes i materials, pel que es creu que en realitat tindrien algunes dificultats degut a la manca de coneixements. A més, la majoria (70%) no se senten preparats per utilitzar dispositius assistencials, el que pot resultar una gran complicació.

A pesar d'aquestes dificultats, la gran majoria (entre un 80 i un 90%) indica tenir expectatives positives cap a l'aprenentatge d'aquest alumnat i considera que poden assolir el mateix nivell educatiu que els seus companys. A més, també s'observen expectatives molt positives en l'àmbit social, ja que la pràctica totalitat (95%) creu que la inclusió és beneficiosa per al desenvolupament social, educatiu i personal de l'alumnat amb DM, i el 100%,

que seva presència a les aules ordinàries és beneficiosa també pels seus companys sense discapacitat.

Així doncs, es conclou que, a pesar d'existir alguns elements que faciliten l'accessibilitat del centre i de la bona predisposició dels docents de cara a aquest alumnat, l'IES Son Rullan no es pot considerar un centre completament accessible, ja que presenta barreres importants, d'entre les quals destaquen algunes barreres arquitectòniques i la manca de formació de l'equip docent. Això també ocorre en altres centres de Palma, com es mostra en l'anàlisi sobre 7 centres d'Educació Primària de Palma d'Almazan Barros (2015), on únicament el 29% d'aquests era parcialment accessible i el 42% era completament inaccessible.

La manca de formació dels docents també presenta un paper important en les dificultats d'accessibilitat observades, pel que es considera estrictament necessària una millor formació per atendre alumnat amb discapacitat. S'observa que els propis docents són conscients d'aquesta necessitat i tenen bones expectatives respecte l'alumnat amb DM, el que afavoreix enormement aquestes formacions, a les quals s'hauria d'oferir informació sobre els diferents tipus de DM, les seves característiques i els recursos i eines existents per afavorir la seva inclusió.

És necessari que tots els centres educatius aconseguixin complir amb els criteris d'accessibilitat universal, ja que l'educació és el motor bàsic de la inclusió i, per tant, cal garantir la presència i permanència de l'alumnat amb DM als centres ordinaris sempre que sigui possible, tant pels beneficis que la inclusió suposa per a la persona amb discapacitat com per la gran importància que la inclusió té de cara a la visibilització i normalització de la discapacitat.

Referències bibliogràfiques

Almazán Barros, A. (2015). Barreras arquitectónicas en los centros educativos. Universitat de les Illes Balears, Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Recollit de https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145444/Almazan_Barros_Ariadna.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Aragall, F. (2010). La accesibilidad en los centros educativos. Madrid: Ediciones Cinca. Recollit de <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3913>
- Bonilla, J. M. (2019). Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones. Revista Electrónica Paradigma. Recollit de <https://www.lamjol.info/index.php/PARADIGMA/article/view/9019/10173>
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. (sense data). Infórmate: Discapacidad física y orgánica. Recollit de Cocemfe: <https://www.cocemfe.es/informate/discapacidad-fisica-organica/>
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal. Notas de prensa. Recollit de https://www.ine.es/prensa/edad_2020_p.pdf
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. Obtenido de: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Estadística de las Enseñanzas no universitarias: Alumnado con necesidades educativas especiales integrado (1) por comunidad autónoma y discapacidad. Recollit de EDUCAbase: http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2020-2021/acnee//l0/&file=acnee_03.px&type=pcaxis

Palabras clave

inclusió educativa
discapacitat física i motora
accessibilitat
formació docent
centre ordinari

Presentación ante alumnado de educación primaria del trabajo realizado por alumnas y alumnos de la Facultad de Derecho de la UIB sobre la no discriminación por razón de sexo

Catalina Pons-Estel Tugores

Resumen

Se enmarca en las líneas:

1. Educación transformadora a nivel social, justa y equitativa.
 2. Interacción entre religión y culturas.
 3. Estudio de género.
1. Introducción.

Durante el curso académico 2019/2020, en el marco de un Proyecto de Innovación Docente titulado "Avanzando hacia la equidad de género: la elaboración de una Guía como herramienta motivadora para el alumnado de Grado en Derecho" (PID_192001) perteneciente a los proyectos de innovación y mejora de la calidad docente en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Universidad de las Islas Baleares, realizamos una encuesta anónima a más de trescientos universitarios y universitarias preguntándoles si sabían qué era la igualdad de género y si sabían qué era la equidad de género. Solo un setenta y tres por ciento de los encuestados afirmaba saber qué es la igualdad de género. Y únicamente un cincuenta y siete por ciento creía saber qué es la equidad de género.

A partir de la experiencia de este Proyecto, cada curso académico hemos realizado prácticas dedicadas a trabajar sobre la igualdad y la no discriminación por razón de sexo, partiendo del texto del artículo 14 de nuestra Carta Magna.

Una de las actividades que hemos llevado a cabo durante este curso 2022/2023 ha sido presentar parte del trabajo realizado en las aulas

universitarias a alumnado de educación primaria.

Ahora queremos compartir esta enriquecedora experiencia.

2. Contexto en el que se ha desarrollado la actividad que presentamos.

Alrededor de doscientos alumnos de Grado en Derecho han participado en el Proyecto de Innovación Docente sobre la igualdad. Entre todos, han escogido a cuatro personas para representarles en las presentaciones ante estudiantes de educación primaria. Concretamente, han sido tres estudiantes de cuarto curso y una estudiante de primero.

Además, entre todas las alumnas y alumnos que han participado en el desarrollo del Proyecto de Innovación, han escogido los siguientes temas para tratar con el alumnado de primaria:

- La discriminación de la mujer por motivos culturales y/o religiosos, haciendo hincapié en cuestiones como la simbología religiosa dinámica (vestimenta y accesorios) y el acceso libre a cualquier acontecimiento deportivo y/o cultural.
- La problemática y posible discriminación de la mujer discapacitada.
- La discriminación de la mujer por razón de nacimiento o raza.

3. Objetivos.

Fundamentalmente, los objetivos que nos hemos propuesto son los siguientes:

1. Estudiar qué significa la igualdad, sin que pueda haber ningún tipo de discriminación por razón de género.
2. Contribuir a la toma de conciencia de las dificultades que existen para que la igualdad por razón de género sea real y efectiva.
3. Estudiar el marco normativo de garantía de la igualdad y los instrumentos jurídicos para su defensa.
4. Concienciar al alumnado de la necesidad de defender los derechos de las mujeres y velar por ellos.
5. Intentar determinar si sigue habiendo discriminación por razón de raza o nacimiento en nuestro país y, en el supuesto de que la respuesta sea afirmativa, determinar qué la motiva.
6. Presentar nuestro trabajo en algunos centros de primaria, para poner nuestro grano de arena en la toma de conciencia desde edades tempranas del significado de la igualdad.

4. Metodología y desarrollo de la actividad.

Las y los estudiantes, de entre todas las situaciones trabajadas en clase, escogieron los temas que les parecían más adecuados para presentar en centros de enseñanza primaria. Una vez hecha esta selección, elaboraron una ficha de cada tema y realizaron una propuesta de presentación. Concretamente, decidieron que algunas presentaciones se harían en formato cuento; otras, en formato power-point con posibilidad de participación interactiva; otras, en formato cómic; y otras, en formato vídeo.

Una vez tomadas estas decisiones y siempre bajo la supervisión del profesorado integrante del Proyecto, se empezó con la elaboración de cada presentación. Fue una fase muy creativa, donde las y los alumnos demostraron un enorme interés por lograr "llegar" al alumnado de primaria. Tras haber finalizado los cuentos, power-points, cómics y vídeos, pasamos a preparar los guiones de las explicaciones que se harían en los centros de primaria.

Quedamos en tres ocasiones con las cuatro representantes de las y los estudiantes que realizarían las actividades en los centros de régimen general obligatorio para hacer simulacros y garantizar que lo que se hacía era de calidad e iba a interesar a las niñas y niños de primaria.

5. Resultados.

Los resultados obtenidos han sido satisfactorios, pues hemos realizado un total de once presentaciones ante grupos de escolares con edades comprendidas entre los siete y los doce años. Tenemos que decir que ha sido muy gratificante ver las caras de interés y el entusiasmo que ha mostrado el alumnado de primaria.

Además, disponemos de las presentaciones en diferentes formatos que realizaron las y los estudiantes. Sin duda, este material tendrá vigencia más allá de este curso académico y nos posibilitará reutilizarlo.

Conclusiones.

Ha sido una experiencia enormemente enriquecedora para todas las personas que han participado directamente e indirectamente en estas presentaciones. Así, el cien por cien del alumnado universitario que preparó y/o presentó estas

sesiones para centros de primaria, manifestó en una encuesta anónima que estaba muy satisfecho con el resultado obtenido en el marco del Proyecto de Innovación Docente; que estaría dispuesto a repetir la experiencia; y que pensaba que era importante o muy importante la labor de contribución a la toma de conciencia sobre la igualdad y su problemática, en estudiantes de edades tempranas.

Por su parte, el estudiantado de primaria, unánimemente manifestó -también a través de una encuesta anónima- su satisfacción por las sesiones que les habíamos impartido. Realmente, tras las presentaciones estaban eufóricos.

En relación al profesorado de primaria que asistió a nuestras sesiones, hay que decir que, además de felicitarnos, nos comentaron que les había parecido muy interesante todo lo que habíamos explicado y muy acertada la forma en que lo habíamos hecho. Incluso nos pidieron que siguiéramos en esa línea de trabajo y que regresáramos el próximo curso académico para continuar esta magnífica labor.

Finalmente, hay que decir que por parte del profesorado universitario implicado, hay una motivación muy grande para continuar con esta implicación y compromiso en trabajar la materia de la igualdad, sin que pueda haber ningún tipo de discriminación.

Referencias bibliográficas.

Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. V). Investigación comprometida para la transformación social en https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/10/Actas_AIDIPE2019_Vol_V.pdf [Consulta: 27 de junio de 2023].

BENAVENTE TORRES, I., MUÑOZ MOLINA, J., RODRÍGUEZ COPÉ, M.L., RODRÍGUEZ CRESPO, M.J. y SÁEZ LARA, C. (Coord). (2016). Igualdad de género en el trabajo. Estrategias y propuestas. Ediciones Laborum.

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (2022). Laicismo feminista y libertad de expresión. Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado (60).

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (2022). La realización de actos religiosos con efectos civiles. Especial referencia a las mujeres ministras de culto. Ius

Canonicum (Vol. 62, Nº 123), 279-316.

Guía de buenas prácticas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en <https://www.mscbs.gob.es/novedades/docs/GuiaBBPPIgualdad.pdf> [Consulta: 26 de junio de 2023].

LOMBARDO, E. y LEÓN, M. (2014). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. Investigaciones feministas (vol. 5), 13-35.

Palabras clave

igualdad de género

equidad de género

discriminación por motivos culturales y/o religiosos

discriminación por razón de nacimiento o raza

Adaptació i validació del “Test of Regulation in and Understanding of Social Situations in Teaching (TRUST)” en llengua catalana per a mestres d’educació primària

Francesc Sidera, Anna Amadó, Georgina Perpiñà, Clara Andrés-Roqueta, Ana Belén Górriz Plumed, Eloy Soria-Izquierdo y Elisabet Serrat

Resumen

Les competències socioemocionals són un aspecte fonamental en les interaccions social entre alumnes i professors ja que condueixen a l’èxit acadèmic i a l’aprenentatge futur (Alzahrani et al., 2019). Dins d’aquestes competències hi trobem en primer lloc aquelles referides a comprendre les emocions pròpies i dels altres, i en segon lloc, aquelles habilitats més avançades de regulació emocional i de gestió de les relacions (Joseph i Newman, 2010). Diversos estudis han mostrat que disposar de docents competents emocionalment permet que aquests afrontin millor els esdeveniments estressants propis del context educatiu (Cabello et al., 2010) i contribueixin a educar infants també més competents emocionalment (Extremera i Fernández-Berrocal, 2011).

El Test of Regulation in and Understanding of Social Situations in Teaching (TRUST) és l’únic test que avalua les competències socials i emocionals de manera específica per al col·lectiu de mestres. El TRUST avalua les habilitats socials i emocionals dels mestres a través de 17 situacions d’aula: 8 situacions avaluen les habilitats relacionades amb les capacitats del professor per regular les seves emocions (sub-test de regulació de les emocions) i 9 situacions avaluen la capacitat d’establir relacions amb l’alumnat (sub-test de Gestió de relacions). En cada situació es presenten quatre possibles reaccions del mestre. Els participants han d'utilitzar una escala de cinc punts (1 = molt poc útil, 2 = poc útil, 3 = neutre, 4 = útil i 5 = molt útil) per avaluar la utilitat de cadascuna de les reaccions.

Fins el moment el TRUST només existia en llengua alemanya i per a professors d'educació secundària. Per aquest motiu, el present estudi pretén fer-ne una validació en català i adaptar-la per a mestres d'educació primària. Aquesta segueix el mateix format que l'instrument original, i només s'han modificat algunes de les situacions per fer-les adequades al context de l'educació primària d'Espanya.

En l'estudi hi van participar 143 mestres de primària (118 dones) de Catalunya i del País Valencià. La seva edat mitjana era de 42,69 anys (DT = 11,28; rang = 21 – 63). La seva mitjana de cursos escolars treballats com a mestres de primària era de 14,84 (DT = 10,936; rang = 1 – 42). L'accés a la mostra va ser a través d'un correu electrònic enviat a la direcció de les escoles i reenviat per aquestes a les mestres. En aquest correu s'explicaven els objectius de l'estudi, i podien accedir a un formulari electrònic anònim (amb MachForm). A l'inici d'aquest formulari es demanava el consentiment informat, i a continuació se'ls administraven els següents instruments: a) Qüestionari de dades sociodemogràfiques; b) Adaptació del "Test of Regulation in and Understanding of Social Situations in Teaching (TRUST)" per a mestres d'educació primària i en català; c) Versió en castellà del Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form -TEIQueSF (Laborde et al., 2016).

En l'anàlisi de dades, com a pas preliminar, es van calcular les correlacions ítem-total, les dificultats de l'ítem i la fiabilitat del TRUST mitjançant el programa SPSS. Igual que en el desenvolupament de la versió original de la prova, vam seleccionar un conjunt d'ítems que diferenciaven bé entre els participants amb una competència socioemocional més alta i més baixa. Per tant, es van excloure els ítems amb correlacions ítem-total de rit \leq .15. Vam suavitzar lleugerament aquest criteri per als ítems que havien funcionat bé a la versió de prova original i vam retenir aquells amb rit \geq .10 a la versió adaptada. A continuació, vam analitzar l'estructura factorial del TRUST aplicant anàlisis factorials confirmatòries amb el programa Mplus 7 (Muthén i Muthén, 1998-2012) mitjançant una estimació de màxima probabilitat amb errors estàndard robustos. En tots els models, els elements només es permetien carregar el factor teòricament esperat. A causa del gran nombre d'ítems i de

la mida mostral, vam decidir reduir el nombre de paràmetres a estimar mitjançant la creació de parcel·les en un primer pas.

Pel que fa als resultats, vam investigar les dificultats dels ítems (és a dir, el percentatge de respostes correctes per ítem) per conèixer la variabilitat en les respostes dels mestres als ítems. De mitjana, les dificultats dels ítems eren $P_i = 70,20$ en el subtest de regulació de les emocions i $P_i = 58,15$ en el subtest de gestió de relacions. Aquests valors eren comparables a la versió original alemanya (regulació emocional: $67.46 \leq P_i \leq 75.14$; gestió de relacions: $60.75 \leq P_i \leq 64.87$). Per tant, les dificultats dels ítems eren, en general, adequades. Per saber si necessitàvem excloure ítems, vam examinar les correlacions ítem-total corregides per a cada ítem i la comparació per parelles amb el subtest respectiu. Vam excloure quatre comparacions per parelles i una situació sencera a cada subtest. Per a cadascuna de les altres situacions, es van retenir de quatre a sis comparacions i ítems per parelles i es va utilitzar la informació de les quatre respostes potencials dels mestres a cada situació per calcular la puntuació total. Hi va haver una gran superposició entre la versió original i la versió adaptada: la versió adaptada incloïa 32 dels 33 ítems i comparacions per parelles de la versió original i cinc comparacions addicionals per parelles. L'escenari 8 va ser eliminat tant en la versió alemanya com en la catalana. En el subtest de gestió de relacions, set dels nou escenaris es van comportar de manera similar en ambdues versions, fet que ens va portar a incloure 31 dels 34 ítems i comparacions per parelles de la versió original i cinc comparacions per parelles addicionals. Tanmateix, a diferència de la versió original, la versió adaptada per a primària en català comprèn el tercer, però no el primer escenari d'aquesta sub-prova.

El càlcul de la consistència interna a partir dels 37 ítems i les comparacions per parelles al subtest de regulació de les emocions ($\alpha = .83$) i els 41 ítems i les comparacions per parelles del subtest de gestió de relacions ($\alpha = .87$) va donar una bona fiabilitat.

Vam realitzar anàlisis factorials confirmatòries per confirmar que les situacions de les dues sub-proves reflectien dos constructes latents subjacents com a la versió original (és a dir, la regulació de les emocions i les habilitats de gestió de relacions). El model de dos factors va mostrar un bon ajust a les dades (χ^2

= 102,42, df = 89, CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .03, SRMR = .07). Les càrregues de factors estandarditzats oscil·laven entre $.31 \leq \lambda \leq .69$ ($M = .54$). Tot i que la correlació latent entre les proves era gran ($r = .62$), el model de dos factors era superior a una solució d'un factor ($\chi^2 = 142.79$, df = 90, CFI = .86, TLI = .84, RMSEA) = 0,06, SRMR = 0,07, $\Delta\chi^2 = 40,37$, $\Delta df = 1$, $p < 0,001$).

La puntuació mitjana del TEIQue-SF per a la nostra mostra va ser de 5,34 (DT = 0,61). Segons les normes del seu manual (Petrides, 2009), aquesta puntuació se situa entre el percentil 50 i 60. Ambdues sub-proves del TRUST van mostrar correlacions de Pearson positives amb la puntuació total del TEIQue-SF (regulació emocional: $r = .35$, $p < .001$; gestió de les relacions: $r = .22$, $p = .007$).

En conclusió, la versió catalana i adaptada a l'educació primària del TRUST té unes bones propietats psicomètriques. Així doncs, el TRUST és una eina que es podrà utilitzar per avaluar directament les competències socials i emocionals dels mestres, i podrà ser utilitzat per a realitzar investigacions sobre les competències socioemocionals dels mestres i també com a recurs per a identificar i, consegüentment millorar, les seves habilitats i la seva formació.

Referències bibliogràfiques

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, 11, 892.
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141-1. <http://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. i Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
- Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2011). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana*

- de Educación 34(3). doi: <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Laborde, S., Allen, M. & Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality & Individual Differences*, 101, 232-235.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide: Seventh edition*. Muthén & Muthén.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

Palabras clave

Competències socioemocionals

Comprensió emocional

Gestió emocional

TRUST

Mestres

Educació Primària

Test

Validació

Integración de nuevas tecnologías en asignaturas de diseño industrial

Isidoro Iván Cuesta, Luis Borja Peral, Rubén Rodríguez-Aparicio, Andrés Díaz
y Jesús Manuel Alegre

Resumen

En la actualidad se están consolidando las nuevas tecnologías como una vía de desarrollo efectiva. En el ámbito de las asignaturas de diseño industrial es primordial conocer las ventajas e inconvenientes que estas nuevas tecnologías pueden aportar durante el desarrollo de un componente. En el presente trabajo se recoge el proceso de diseño de un componente novedoso mediante fabricación aditiva. El componente permitirá la instalación vertical segura de mangueras en edificios de gran altura, lo que mejorará las condiciones laborales y reducirá los riesgos durante las intervenciones de los cuerpos de bomberos. La fabricación aditiva ha posibilitado integrar dos canales y dos llaves de bola lo que posibilita que no sea necesario instalar una bifurcación, permitiendo conectar dos mangueras sin la necesidad de utilizar componentes adicionales. Esta característica no solo reduce el volumen y el peso total del equipo, sino que también brinda mayor flexibilidad y movilidad a los bomberos en situaciones de emergencia. Con este ejemplo de aplicación se incide sobre la necesidad de incorporar a las asignaturas de diseño industrial contenidos relacionados con las nuevas tecnologías emergentes, como por ejemplo la fabricación aditiva, para que los futuros egresados conozcan las posibilidades y limitaciones de dichas tecnologías.

Palabras clave

Nuevas tecnologías
Fabricación aditiva
Diseño industrial

Stop Sexual Harassment in Higher Education! Design of a Brief Training Intervention for University Students

Joanna Blahopoulou, Silvia Ortiz-Bonnin, Victoria A. Ferrer-Perez y Esperanza Bosch-Fiol

Resumen

INTRODUCTION

Number 5 of the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda refers to the need to achieve gender equality. This objective includes eliminating any type of discrimination, including sexual harassment, in our society. However, at the institutional level, and, more specifically, in the university environment, we found that there are few measures to prevent this type of discrimination. There is no doubt that, for the creation of an educational environment free of sexual harassment, the teaching of transversal competences, such as gender equality, is essential. However, the teaching of specific contents and technical skills is often given higher priority.

In this context, and responding to the call for more detailed information about sexual harassment trainings (Roehling et al., 2022; Roehling & Huang, 2018), the general objective of this paper is to present the design of an awareness measure against sexual harassment. Specifically, we present a brief (two hours) training that aims to address three objectives: 1) disseminate what are the criteria to identify the different types of harassment, 2) enhance sensitivity towards harassing behaviors and 3) increase awareness about gender stereotypes and sexual harassment myths. Furthermore, an important part of the training was to inform students about practical tools on how to act in the event of experiencing or observing sexual harassment at the university (internal protocol, equality office, psychological counseling service on campus, individual responsibility).

METHODOLOGY

Training is a commonly used approach to prevent sexual harassment (Clancy et al., 2020; Perry, 2023). However, organizations often opt for external consulting firms that offer a standardized solution, disregarding the importance of tailored interventions that consider specific needs and research findings (Clancy et al., 2020; Perry, 2023). In line with this, we have developed a sexual harassment training program specifically designed for university students, based on evidence-based recommendations. The training should be conducted by experts in gender issues (Kalinowski et al., 2013), with clear objectives aligned with the content and evaluation measures (Roehling & Huang, 2018). It should be delivered face-to-face and meant to utilize various instructional methods, such as information-based approaches (expository teaching) and practice-based techniques (role plays and exercises conducted individually, in pairs, and in groups) to encourage active engagement (Roehling et al., 2022).

RESULTS

Our approach to sexual harassment encompasses a sociopsychological perspective that goes beyond the legal definition. We consider the experiences of the victims and define sexual harassment as unwanted or unwelcome behavior that aims to be intimidating, hostile, degrading, humiliating, or offensive (McDonald, 2012, p.2). This perspective guides the four training sections. In the first section the trainer explains the methodology and objectives of the training. In the second section, facts and definitions are presented to provide an introduction to the topic of sexual harassment and to help participants understand the criteria for identifying different types of harassment. Moving on to the third section, the trainer guides the participants through various exercises, including self-reflection tasks, partnered activities, group activities, and role-plays. These activities are designed to address gender stereotypes and debunk common myths surrounding sexual harassment. In the fourth section, the focus is on engaging students in an audio-visual exercise that enhances their understanding of their role as

potential bystanders. This exercise educates participants on recognizing and reporting incidents of sexual harassment while informing them about available support resources, such as the equality office and psychological counseling services on campus. At the conclusion of the training session, the trainer provides participants with a link to access the training material. Additionally, an informative brochure (triptych) is shared that outlines the University's policy on sexual harassment, ensuring that participants have a comprehensive resource to refer to after the training session.

CONCLUSION

Leaders in academic institutions should support the implementation of the presented training and evaluate its effectiveness. The present training is designed for university students, similar interventions should be implemented for teaching staff and the entire university community.

In conclusion, the design of educational trainings not only help transfer the knowledge generated into educational practice but inspire developing other measures that contribute to the prevention and eradication of sexual harassment in the university setting. From a teaching perspective, as a university, these actions will help fulfil the responsibility of creating work and educational spaces that are free from inequalities.

References

- Clancy, K. B. H., Cortina, L. M., & Kirkland, A. R. (2020). Use science to stop sexual harassment in higher education. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (Vol. 117, Issue 37). <https://doi.org/10.1073/pnas.2016164117>
- Kalinoski, Z. T., Steele-Johnson, D., Peyton, E. J., Leas, K. A., Steinke, J., & Bowling, N. A. (2013). A meta-analytic evaluation of diversity training outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 34(8), 1076–1104. <https://doi.org/10.1002/job.1839>
- Mcdonald, P. (2012). Workplace Sexual Harassment 30 Years on: A Review of the Literature. In *International Journal of Management Reviews* (Vol. 14, Issue 1, pp. 1–17). <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00300.x>

- Perry, E. L. (2023). The Choice and Evaluation of Sexual Harassment Interventions in Institutions of Higher Education. *Educational Policy*, 089590482211420. <https://doi.org/10.1177/08959048221142051>
- Roehling, M. V., & Huang, J. (2018). Sexual harassment training effectiveness: An interdisciplinary review and call for research. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 134–150. <https://doi.org/10.1002/job.2257>
- Roehling, M. V., Wu, D., Choi, M. G., & Dulebohn, J. H. (2022). The effects of sexual harassment training on proximal and transfer training outcomes: A meta-analytic investigation. *Personnel Psychology*, 75(1), 3–31. <https://doi.org/10.1111/peps.12492>
- UN General Assembly, Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development, 21 October 2015, A/RES/70/1, <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>

Palabras clave

sexual harassment
training
prevention
equality

Effects of an online school-based intervention on postural education knowledge in primary school teachers: The PEPE Study.

Josep Vidal Conti

Resumen

1. INTRODUCTION

Low back pain (LBP) is one of the major health problems worldwide (Steffens et al., 2016) affecting population of all ages and is the leading cause of disability in the world (Hoy et al., 2014). Back pain usually appears during childhood, and from the age of 13, with the onset of adolescence, the values are like those of adults, with a range of lifetime prevalence from 27.3% to 74% (Santos et al., 2021). Given the frequency of LBP and its long-term consequences, preventive efforts should be prioritised.

The World Health Organization (WHO) considers schools as a privileged environment for developing efficient education programs in terms of health. The WHO and UNESCO recently launched global standards to support their initiative "Making Every School a Health Promoting School" (WHO, 2020). A key aspect of this initiative is the promotion of multi component interventions (i.e., comprehensive school-based physical activity programs) (Sutherland et al., 2016) that appear to be more successful than single component interventions. Intervention studies that included an assessment of general knowledge about back care agree that education and back care across the curriculum is an effective strategy to improve the cognitive aspect of back care in school (Cardon et al., 2002; Foltran et al., 2012).

The spread of COVID-19 has made it necessary to develop and implement online interventions. However, the spread of COVID-19 is not the only factor contributing to the introduction of online education in school's settings. In particular, the online learning is considered an effective pedagogical method for global health education due to its perceived interactivity and multimedia

approach (Gruner et al., 2015).

As teachers are more likely to teach content areas that they are familiar with (Barwood et al., 2017), health may be an undertaught area of the curriculum. Research indicates that many teachers do not feel competent or have the adequate professional knowledge required to teach health (Petrie et al., 2014). A cross-sectional study evaluated 85 primary school teachers and the results demonstrated that teachers' knowledge related to postural education and back pain prevention is insufficient to carry out an efficient and useful health promotion program among schoolchildren to prevent LBP (Vidal-Conti et al., 2021).

According to all above mentioned, the main objective of the present study is to determine the effects of an online postural education program on back care knowledge in primary school teachers.

2. METHODOLOGY AND METHODS

2.1 Study Design

The current investigation, which is nested in the PEPE randomized controlled trial. The intervention program was implemented during 4.5 months. Participants were evaluated two times (baseline and post-test).

2.2 Participants

The study was carried out in Majorca (Spain), with 85 primary school teachers. The sample was selected from 10 different clusters (schools) using convenience sampling and randomly distributed into experimental group or control group.

2.3 Intervention

The intervention program was based on the following components: (1) Training in postural education for teachers through recorded videos uploaded in Internet. (2) Delivery of a protocol for the implementation of active breaks for classroom teachers. (3) Delivery of a postural education teaching unit for physical education. (4) Delivery of resources (e.g., posters, documents) to implement an awareness campaign implemented in the school.

2.4 Instruments

The study was based on two different structured and self-administered

questionnaires to investigate the specific knowledge about LBP: Low Back Pain Knowledge Questionnaire (LKQ) (Maciel et al., 2009) and COSACUES-AEF Questionnaire (Monfort-Pañego M, 2015).

Also, participants were asked to fill in their sex, kind of teacher (physical education or classroom teacher), prevalence of LBP (lifetime, 1-week and point prevalence). Each participant's level of physical activity was measured using the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) (Craig et al., 2003).

3. RESULTS

The sample was 62 participants, 14 men (23%) and 47 women (77%). According to their role in the school, 9 (14.8%) were physical education teachers and 52 (85.2%) were classroom teachers. Lifetime LBP prevalence rate was 95.1% in the study sample. Last 7-days LBP prevalence was 41% and LBP point prevalence was 29.5%. In a range score from 0 to 24, the average of specific knowledge about LBP was 16.93. In relation to the knowledge about health and back care related to the practice of activity and physical exercise, the score was 4.12 in a range score from 1 to 10. Participants in both study groups had similar baseline characteristics ($p < 0.001$).

After the intervention, postural education knowledge assessed with LKQ questionnaire in the intervention group was significantly higher than at baseline in the topics "general aspects" ($p = 0.007$), "concepts" ($p = 0.009$), and "total score" ($p = 0.004$), but no in the topic "treatment" ($p = 0.100$). In the control group, there was not significant differences after the intervention in any topic of the LKQ ($p > 0.05$).

In relation to the knowledge assessed with the COSACUES questionnaire, no significant differences were found either in the experimental group ($p = 0.316$) or in the control group ($p = 0.270$).

CONCLUSIONS

- Integrating back health related education on school curriculums through training of teachers is as an effective and sustainable way to increase knowledge.
- Teachers have an influential position and are often taken as role models by

children.

- With proper training teachers can make valuable contributions to health promotion in the school community. Therefore, health authorities need to identify ways to develop the professional skills of teachers and encourage them to use their skills and knowledge to benefit children's health.

References

- Barwood, D., Penney, D., & Cunningham, C. (2017). A paradox or a culture of acceptance? The idiosyncratic workforce delivering health education in lower secondary government schools in Western Australia. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(3), 193–209. <https://doi.org/10.1080/18377122.2017.1362955>
- Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & De Clercq, D. (2002). Knowledge and perceptions about back education among elementary school students, teachers, and parents in Belgium. *The Journal of School Health*, 72(3), 100–106.
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381–1395. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB>
- Foltran, F. A., Moreira, R. F., Komatsu, M. O., Falconi, M. F., & Sato, T. O. (2012). Effects of an educational back care program on Brazilian schoolchildren's knowledge regarding back pain prevention. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 16(2), 128–133. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552012005000023>
- Gruner, D., Pottie, K., Archibald, D., Allison, J., Sabourin, V., Belcaid, I., McCarthy, A., Brindamour, M., Augustincic Polec, L., & Duke, P. (2015). Introducing global health into the undergraduate medical school curriculum using an e-learning program: A mixed method pilot study Approaches to teaching and learning. *BMC Medical Education*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/S12909-015-0421-3/TABLES/5>

- Hoy, D., March, L., Brooks, P., Blyth, F., Woolf, A., Bain, C., Williams, G., Smith, E., Vos, T., Barendregt, J., Murray, C., Burstein, R., & Buchbinder, R. (2014). The global burden of low back pain: estimates from the Global Burden of Disease 2010 study. *Annals of the Rheumatic Diseases*, 73(6), 968–974. <https://doi.org/10.1136/ANNRHEUMDIS-2013-204428>
- Maciel, S. C., Jennings, F., Jones, A., & Natour, J. (2009). The development and validation of a low back pain knowledge questionnaire - LKQ. *Clinics*, 64(12), 1167–1175. <https://doi.org/10.1590/S1807-59322009001200006>
- Monfort-Pañego M, M.-S. V. (2015). Design and Validation of a Health Questionnaire about Knowledge for Health and Back Care Related to the Practice of Physical Activity and Exercise for Adolescents: COSACUES-AEF. *Journal of Spine*, 04(05). <https://doi.org/10.4172/2165-7939.1000260>
- Petrie, K., Penney, D., & Fellows, S. (2014). Health and physical education in Aotearoa New Zealand: an open market and open doors? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(1), 19–38. <https://doi.org/10.1080/18377122.2014.867791>
- Santos, E. D. S., Bernardes, J. M., Noll, M., Gómez-Salgado, J., Ruiz-Frutos, C., & Dias, A. (2021). Prevalence of Low Back Pain and Associated Risks in School-Age Children. *Pain Management Nursing: Official Journal of the American Society of Pain Management Nurses*, 22(4), 459–464. <https://doi.org/10.1016/J.PMN.2021.01.017>
- Steffens, D., Maher, C. G., Pereira, L. S. M., Stevens, M. L., Oliveira, V. C., Chapple, M., Teixeira-Salmela, L. F., & Hancock, M. J. (2016). Prevention of Low Back Pain: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 176(2), 199–208. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2015.7431>
- Sutherland, R. L., Campbell, E. M., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Nathan, N. K., Wolfenden, L., Okely, A. D., Gillham, K. E., Hollis, J. L., Oldmeadow, C. J., Williams, A. J., Davies, L. J., Wiese, J. S., Bisquera, A., & Wiggers, J. H. (2016). The Physical Activity 4 Everyone Cluster Randomized Trial: 2-Year Outcomes of a School Physical Activity Intervention Among Adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 51(2), 195–205.

<https://doi.org/10.1016/J.AMEPRE.2016.02.020>

Vidal-Conti, J., Carbonell, G., Cantalops, J., & Borràs, P. A. (2021). Knowledge of low back pain among primary school teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111306>

WHO. (2020). Report of the first Virtual Meeting of the External Advisory Group (EAG) for the development of Global standards for Health Promoting Schools and their implementation guidance. World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Palabras clave

Postural education

Teachers

Online intervention

Satisfacción y adquisición de competencias en el Pràcticum de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de les Illes Balears (UIB)

Lucía Buil-Legaz, Carme Pinya-Medina, Adrià Muntaner-Mas y Miquel F-Oliver Trobat

Resumen

El período de prácticas es fundamental para el alumnado de los Grados en Educación Infantil y Primaria. A lo largo de los años se ha ido constatando la necesidad de equilibrar la experiencia de aprendizaje del ámbito académico a través de conocimientos didáctico-pedagógicos y la ofrecida por los centros docentes a través de la contribución en el proceso formativo del alumnado en prácticas (Rodríguez-Gómez et al., 2017; Zabalza, 2016). Por ello, no sorprende que las prácticas en el centro educativo devengan un recurso curricular esencial, ya que el contexto de la escuela facilita la integración entre teoría y práctica, aprendizajes disciplinares y conocimiento puesto en práctica en contextos profesionales reales (Zabalza, 2016).

Teniendo en cuenta la necesidad de integrar ambos tipos de conocimientos y formar en el pensamiento crítico para comprender la realidad de las aulas y la comunidad educativa (Pérez Gómez, 2008), el período de prácticas supone un tiempo privilegiado para el alumnado, ya que conoce de primera mano la realidad educativa y tiene la oportunidad de establecer enlaces entre los saberes adquiridos en el ámbito académico, construyéndolos en el ámbito profesional real. En este contexto del centro, es indispensable formar en el desarrollo de las competencias profesionales (Perrenoud, 2004), la construcción de los saberes incorporados (Contreras, 2010) y la formación reflexiva de la identidad profesional (Korthagen, 2010).

No obstante, la calidad de la experiencia en las prácticas para el alumnado de los estudios de Educación Infantil y Primaria dependerá, entre otras cosas, de la organización del proceso las actividades a realizar, la modalidad de

supervisión y la calidad de la experiencia en relación con el contexto profesional Zabalza (2016). Por tanto, es fundamental una correcta planificación y un adecuado seguimiento por parte de la universidad, asegurando una adecuada adquisición de las competencias planificadas para esta etapa, así como una experiencia de aprendizaje satisfactoria para el alumnado.

Por este motivo, el objetivo del presente trabajo fue evaluar la satisfacción del alumnado de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria de la UIB con el periodo de prácticas en los centros educativos, así como el desarrollo de las competencias planificadas para este periodo.

Durante los tres últimos cursos, un total de 316 estudiantes (Medad = 24,5) respondieron, al finalizar las prácticas, al Cuestionario de evaluación de los efectos e impacto de las prácticas curriculares (Rodríguez-Gómez, et al., 2017). De estas personas, el 69% de respuestas fueron dadas por alumnado de Educación Primaria y el 31% restante de Educación Infantil. Del total de la muestra, 263 de las personas participantes fueron mujeres. El cuestionario incluía preguntas de identificación, destinadas a conocer el Grado, el curso en el que se llevaron a cabo las prácticas en el centro, la especialidad, si era el caso, y otros aspectos de categorización. Para medir la satisfacción del alumnado en relación con las prácticas, el cuestionario incluía un total de 17 ítems formulados sobre diferentes aspectos de las prácticas con puntuaciones de 1 a 4 y un total de 14 ítems destinados a medir el grado de adquisición de las competencias planificadas para las prácticas, con puntuaciones de 1 a 4.

Los resultados mostraron que el nivel promedio de respuestas sobre la satisfacción con las prácticas se sitúa alrededor del 3,14 (puntuación máxima 4), sin diferencias significativas entre los Grados en Educación Infantil y Primaria. Los ítems que obtuvieron puntuaciones más elevadas fueron los relacionados con aspectos del centro, como "La acogida realizada en el centro de prácticas" o "La tutoría llevada a cabo por el maestro o maestra del centro de prácticas", mientras que los ítems con puntuaciones más bajas son los relacionados con aspectos organizativos o de la propia universidad, como "El

sistema de elección del centro de prácticas”, Los materiales de apoyo para las prácticas” o “La información previa del programa del prácticum”. Por lo que respecta a los ítems que evaluaron el grado de adquisición de competencias, el nivel promedio de respuestas se situó alrededor del 3,51 (puntuación máxima 4), sin diferencias significativas entre los Grados en Educación Infantil y Primaria. Todos los ítems obtuvieron puntuaciones promedio por encima del 3 en relación con las competencias adquiridas, obteniendo las mayores puntuaciones los enunciados “Desarrollar la competencia de conocimiento práctico del aula y su gestión (organización del alumnado, tiempo, espacios)” y “Desarrollar la competencia de procesos de interacción y comunicación en el aula”. El ítem con la puntuación más baja fue “Dominio de los conocimientos teóricos en relación con la realidad de la escuela”.

Tomando en consideración los resultados de este estudio, podemos concluir que las prácticas en las escuelas representan para el alumnado de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria una experiencia satisfactoria y que promueve la adquisición de competencias directamente relacionadas con el desarrollo profesional. Los resultados apuntan también a una necesidad de revisión permanente por parte de la universidad en cuanto a mejora de la organización y a los diferentes procesos de carácter más formal en relación con las prácticas. Por este motivo, la Facultad de Educación impulsó el Programa de mejora en la formación inicial, con las prácticas como uno de los ejes principales, y queda patente la necesidad de continuar trabajando en esta línea para optimizar los procesos de prácticas en los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Contreras, P. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68, 83-102.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En J.

- Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-25
- Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.

Palabras clave

Prácticas curriculares
Competencias profesionales
Educación Primaria
Educación Infantil
Formación inicial

Protocols d'actuació dels centres escolars davant el suïcidi o les conductes autolesives

Maria Ferrer-Ribot, Maria Rosa Rosselló Ramón, Sara Bagur Pons, Bartomeu Mut Amengual y Virginia Morcillo Loro

Resumen

JUSTIFICACIÓ

Al llarg dels darrers anys, l'OMS (2018) ha alertat a través de diversos informes del creixement a nivell mundial del fenomen del suïcidi, conjuntament amb l'increment de malalties mentals, especialment des de la pandèmia de COVID-19. A Espanya, el suïcidi constitueix un greu problema de salut pública; segons dades de l'INE, l'any 2020 la taxa de suïcidis per edat i sexe va ser de 8,3/100.000 hab./any. En els últims quatre anys, les dades d'aquest institut revelen una preocupació per la situació del suïcidi en adolescents i joves. Segons constata Sosa, a l'any 2021, aquesta va ser la causa de la mort de 22 infants, d'edat compreses entre de 10 a 14 anys. Segons la Fundació Anar, els casos per pensaments o intents de suïcidi en adolescents atesos en les línies d'ajuda han experimentat una forta pujada: el 2019 van ser 958 i el 2022 es va atendre a 4.554.

Malgrat les xifres alarmants, a Espanya no existeix una llei estatal que reguli la salut mental. De fet, la Proposició de Llei General de Salut Mental presentada el 17 de setembre de 2021 per diversos grups parlamentaris es manté congelada al Congrés des de fa més de dos anys i mig. Des del Ministeri de Sanitat s'ha optat per actualitzar l'Estratègia de Salut Mental: s'ha elaborat un Pla d'Acció, s'ha posat en funcionament el telèfon 024 de prevenció de suïcidis i s'ha creat l'especialitat de Psiquiatria Infantil (Castillo-Patton, 2022). D'aquesta manera, les propostes d'actuació per fer front a aquesta problemàtica han quedat a mercè de les decisions preses per les diferents comunitats autònomes. No obstant això, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de juny,

de protecció integral a la infància i l'adolescència front a la violència, obliga (capítol IV) a tots els centres educatius a tenir un protocol d'actuació davant de qualsevol tipus de violència i esmenta específicament el suïcidi.

El concepte i l'abordatge de les problemàtiques relacionades amb el suïcidi han evolucionat al llarg de la història, influït per les circumstàncies socials (Villar, 2018). L'estudi de McKinnon et al. (2016) demostra que les intervencions preventives realitzades a les escoles redueixen eficaçment les idees i els intents de suïcidi entre els adolescents. L'escola juga un paper essencial en l'abordatge d'aquesta qüestió, ja que té el potencial de fomentar la salut mental i el benestar dels estudiants, mentre redueix els factors de risc i reforça els factors protectors. A més, l'escola pot crear xarxes de suport, facilitar l'aprenentatge d'estratègies per a la resolució de problemes i trencar els mites i tabús associats al suïcidi. És important involucrar les famílies en aquesta tasca perquè augmentin la seva comprensió del problema (Al-Halabí & Fonseca-Pedrero, 2021). A la llum d'aquest context, aquesta comunicació té com a objectiu investigar com s'està abordant educativament el fenomen del suïcidi i les conductes autolesives des dels centres escolars. A més, forma part d'un projecte I+D titulat "Cures Pal·liatives i qualitat de vida a la infància i l'adolescència. Respostes Educatives" (PID2020-114712RB-100).

MÈTODE

Els objectius són: (1) analitzar i comparar quines són les diferents orientacions que contenen les guies per a les escoles elaborades en les comunitats autònomes i (2) recollir possibles propostes de millora, tot facilitant a la comunitat educativa una resposta ajustada a les recomanacions i els indicadors de la OMS (2018) (tot i que aquest segon objectiu, no es desenvolupa a la present comunicació). Per a la consecució d'aquests objectius, és duu a terme el recull del conjunt de les 17 guies de les CCAA i es procedeix a l'anàlisi de contingut de les mateixes mitjançant l'ús de l'eina d'anàlisi qualitativa Atlas.Ti, així com de les mesures que s'han posat en marxa. Un cop identificada la mostra textual, es procedeix a realitzar una anàlisi de contingut, a partir de les categories següents:

(1) Relació de la guia amb un pla general de salut mental de la comunitat; (2) títol; (3) especialistes que han elaborat la guia i serveis; (4) objectius; (5) conceptes; (6) mites; (7) factors de risc; (8) factors de protecció; (9) senyals d'alerta; (10) factors del centre que afavoreixen el benestar; (11) pautes i estratègies d'actuació...

RESULTATS

En resposta al primer objectiu, dir que la data de publicació de les guies sobre suïcidi i conductes autolesives es relativament recent i es relaciona amb l'increment d'intents de pràctiques i/o conductes d'aquestes característiques durant la Pandèmia, d'acord amb els Plans de Salut Mental de les CC.AA. Tot i això, en algunes guies es fa palesa la procedència professional dels autors, essent molt poques les que, a més de presentar dades i arguments de salut, incorporen elements educatius com la Llei Orgànica 8/2021, la Llei Orgànica 3/2020 o la necessitat d'adaptar l'acció educativa a l'Agenda 2030. Algunes guies són elaborades exclusivament per experts en salut (Comunitat Valenciana), mentre que altres (Múrcia, Extremadura, País Basc, Catalunya) involucren una comissió mixta amb professionals tant de salut com d'educació. Això té implicacions en el paper atribuït als equips docents i en el tipus d'actuacions previstes als centres educatius, determinant que siguin de naturalesa més clínica o més comunitària.

Totes les guies inclouen els passos a seguir davant de casos de risc o suïcidi, però no totes especifiquen clarament quines persones seran responsables de les accions requerides ni com serà la coordinació entre els diferents agents involucrats. Algunes guies mencionen la figura d'un coordinador (País Basc, Astúries), mentre que d'altres destaquen la necessitat de tenir vigilants tant entre els estudiants com entre el personal del centre. En aquest sentit, hi ha poques guies que proposen mesures preventives per treballar el benestar emocional, com ara les d'Astúries, País Basc o Extremadura.

Com es desprèn dels títols, si bé a totes les guies es fa ús del terme "ideació o conducta suïcida", algunes incorporen als seus títols altres termes més amplis com el de benestar emocional o conductes autolesives, la qual cosa guarda certa relació en com es conceptualitza aquesta problemàtica. De fet,

totes les guies parteixen d'una manera de conceptualitzar el suïcidi. Aquesta conceptualització, però, és variable: des de definicions que atribueixen el suïcidi a factors personals fins a aquelles que plantegen també els factors de caràcter social. De fet, són molt poques les guies que detallen els factors de caire social. Per posar un exemple, es pot esmentar la guia de la CC.AA de Castilla la Mancha.

En conclusió, els resultats anteriors revelen com l'Administració està abordant el tema del suïcidi en menors i adolescents des d'un punt de vista polític i educatiu en els centres escolars. Les guies analitzades reflecteixen les polítiques públiques existents en aquest àmbit, però sense tenir en compte la veu dels implicats. Des d'una perspectiva crítica, les accions i els dispositius adoptats per les polítiques públiques no són només decisions tècniques, sinó també ideològiques, ja que reflecteixen una comprensió i un discurs institucional particular sobre aquesta problemàtica social (Rodríguez Crespo et al., 2020). Es troba a faltar un enfocament centrat en el benestar emocional de l'estudiant, així com processos de formació adequats sobre el tema. Moltes de les guies tenen una perspectiva d'intervenció predominantment mèdica (Broer et al., 2017) o biomèdica en un problema complex i multifactorial com el suïcidi (García-Haro et al., 2020), especialment en el cas de la infància i l'adolescència. La majoria de les guies no incorporen intervencions intersectorials o intercomunitàries, que podrien augmentar les possibilitats de prevenció.

Referències bibliogràfiques

- Al-Halabí, S. & Fonseca-Pedrero, E. (2021). Suicidal behavior prevention: The time to act is now. *Clinica y Salud*, 32(2), 89–92.
- Broer, T., Bal, R. y Pickersgill, M. (2017). Problematisations of Complexity: On the Notion and Production of Diverse Complexities in Healthcare Interventions and Evaluations. *Science as Culture*, 26(2), 135-160.
- Castillo Patton, A. E. (2022). Contención del suicidio en España: evaluación del diseño de las políticas y Planes de Salud Mental de las Comunidades Autónomas. *Gestión Y Análisis De Políticas Públicas*, (28), 6–26.

García-Haro, J., García-Pascual, H., González González, M.; Barrio-Martínez, S. & García-Pascual, R. (2020). Para pensar el suicidio más allá de la enfermedad y los diagnósticos: un enfoque contextual-fenomenológico. *Norte de Salud Mental*, 14(62), 42-51.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i l'adolescència front a la violència. BOE, núm. 134, de 5 de junio de 2021, 68657-68730.

McKinnon, M.C., Cheng, S.H., Dupre, S. et al. (2016) What are the effects of nature conservation on human well-being? A systematic map of empirical evidence from developing countries. *Environ Evid* 5, 8.

Organización Mundial de la Salud (2016). Practice manual for establishing and maintaining surveillance systems for suicide attempts and self-harm. WHO Press.

Organización Mundial de la Salud (2018). National suicide prevention strategies: progress, examples and indicators. WHO Press.

Rodríguez Crespo, C., Serrano Pascual, M. A. & Martínez Sordoni, L. (2020). Las éticas de la empleabilidad en el programa de Garantía Juvenil en España: una perspectiva discursiva. *Papers. Revista de Sociología*, 106(1), 31-58.

Sosa, M. (2023). El suicidio en menores: "El efecto imitativo en jóvenes es devastador". *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2023-05-21/el-suicidio-en-menores-el-efecto-imitativo-en-jovenes-es-devastador.html>

Villar, F. (2018). Factores de riesgo en la conducta suicida en la adolescencia [tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Palabras clave

Protocols d'actuació

Centres escolars

Suïcidi o conductes autolesives

Autoconcepto en matemáticas y patrón de respuesta en exámenes en educación superior: Diferencias entre géneros

María Isabel Núñez-Peña, Marta Ramón-Casas, Victoria Carreras, Vicenç Quera, Toni Cunillera y Carlos Campos Rodríguez

Resumen

El objetivo principal de los educadores es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes alcancen un buen rendimiento académico (Rivkin y Schiman, 2015). Diferentes autores se han interesado en identificar qué factores pueden estar afectando negativamente a este proceso, y, entre ellos, destaca el creciente interés que reciben los factores de carácter emocional (Núñez-Peña y Bono, 2019; Steinmayr y Spinath, 2009). En concreto, se ha estudiado cómo los pensamientos y sentimientos negativos de los estudiantes sobre su capacidad para aprender pueden afectar negativamente a su rendimiento.

En el caso de asignaturas con contenido matemático, se ha identificado dos factores emocionales que pueden afectar negativamente al aprendizaje. Por una parte, la ansiedad a las matemáticas, que se define como los sentimientos de tensión y aprensión que sufren algunas personas cuando han de manejar números (Suárez-Pellicioni et al., 2016), y, por otra parte, el autoconcepto en matemáticas, definido como la creencia en la propia competencia y habilidad para entender esta materia (Nagi et al., 2010). Este último factor está relacionado negativamente con la ansiedad a las matemáticas y positivamente con el rendimiento académico, además de que predice la elección de cursos de matemáticas y de carreras STEM (Science, Technology, Engineering y Mathematics).

Uno de los aspectos que más se ha estudiado en relación con la ansiedad a las matemáticas y el autoconcepto en matemáticas es el género. Muchos

estudios han mostrado que los hombres tienen mejor autoconcepto en matemáticas y menos nivel de ansiedad matemática que las mujeres (Else-Quest et al., 2010; Devine et al., 2012; Núñez-Peña et al., 2016). Estas diferencias podrían explicar, en parte, por qué las mujeres están poco representadas en las disciplinas STEM (Nagi et al., 2008).

El objetivo de este estudio fue examinar el impacto negativo que podrían tener la ansiedad matemática y un bajo autoconcepto en matemáticas sobre el rendimiento académico de las mujeres estudiantes, especialmente en asignaturas con contenido matemático.

En este estudio participaron 435 estudiantes de la Universidad de Barcelona: 108 estudiantes de una asignatura con contenido matemático (media de edad = 20,26 años, SEM = 0,184; 77,8% mujeres) y 327 estudiantes de una asignatura sin contenido matemático (media de edad = 19,28 años, SEM = 0,239; 82% mujeres). Todos ellos respondieron los siguientes cuestionarios: (1) Shortened Math Anxiety Rating Scale (Núñez-Peña et al., 2013) para medir su nivel de ansiedad a las matemáticas; (2) Escala de respaldo a los estereotipos de género respecto al rendimiento en matemáticas (Schmader et al., 2004); y (3) Escala de autoconcepto en matemáticas (Schmader et al., 2004). Además, todos los estudiantes realizaron un examen de respuesta múltiple a final de curso en el que se penalizaban los errores, por lo que se obtuvo, para cada uno de ellos, cuatro indicadores: nota, número de aciertos, número de errores y número de omisiones.

Las comparaciones de géneros para toda la muestra mostraron que los hombres tienen mayor autoconcepto en matemáticas que las mujeres ($t(433) = 2,496$; $p = ,014$) y menor ansiedad a las matemáticas ($t(433) = 3,181$; $p = ,002$), reproduciendo resultados de investigaciones previas. Además, los hombres daban más apoyo a los estereotipos de género que las mujeres ($t(433) = 2,731$; $p = ,007$), lo que sugiere que estaban más de acuerdo con la idea de que los hombres son mejores en matemáticas que las mujeres.

En general, el análisis separado por asignatura puso de manifiesto que no había diferencias significativas entre las notas en función del género, ni en la nota global, ni en número de aciertos, errores u omisiones en ninguna de las dos asignaturas. Sin embargo, cuando se tenía en cuenta el factor

“autoconcepto en matemáticas”, sí se obtuvieron algunas diferencias entre géneros en el patrón de respuesta en los exámenes dependiendo de la asignatura. En la de contenido matemático, el autoconcepto correlacionaba positivamente con la nota y el número de aciertos, tanto en mujeres como en hombres ($r_s = ,287$, $p = ,009$ y $r_s = ,292$, $p = ,008$ para mujeres; $r_s = ,492$, $p = ,015$ y $r_s = ,484$, $p = ,017$ para hombres). Sin embargo, en las mujeres, el autoconcepto correlacionaba negativamente con el número de omisiones ($r_s = -,253$, $p = ,023$) mientras que, en los hombres, el autoconcepto correlacionaba negativamente con el número de errores ($r_s = -,414$, $p = ,044$). Por otra parte, en ambos géneros se obtuvieron asociaciones negativas entre la ansiedad a las matemáticas y el autoconcepto en matemáticas ($r_s = -,523$, $p < ,001$ y $r_s = -,470$, $p = ,021$, para mujeres y hombres, respectivamente). Las correlaciones entre la ansiedad a las matemáticas y las notas en la asignatura de contenido matemático no alcanzaron significación estadística para ninguno de los cuatro indicadores de rendimiento.

En cuanto a la asignatura sin contenido matemático, el autoconcepto en matemáticas para las mujeres se relacionaba positivamente con la nota ($r_s = ,166$, $p = ,007$) y con el número de aciertos ($r_s = ,170$, $p = ,006$) y negativamente con el número de omisiones ($r_s = -,174$, $p = ,005$). En cambio, en el caso de los hombres, el autoconcepto no correlacionó significativamente con ningún indicador de rendimiento académico. Como en la asignatura con contenido matemático, en ambos géneros se obtuvieron correlaciones negativas entre la ansiedad a las matemáticas y el autoconcepto en matemáticas ($r_s = -,604$, $p < ,001$ y $r_s = -,391$, $p = ,002$ para mujeres y hombres, respectivamente).

Vemos pues que, en las mujeres, sus notas y sus patrones de respuesta en los exámenes (en concreto en aciertos y omisiones) correlacionan con su autoconcepto en matemáticas, independientemente de la asignatura. Sin embargo, y aunque las diferencias entre las correlaciones de ambos grupos no fueron estadísticamente significativas, cabe remarcar que la magnitud de esas asociaciones es más del doble en el caso de las asignaturas con contenido matemático (notas: $R^2 = 8,24$; aciertos: $R^2 = 8,52$; omisiones: $R^2 = 6,40$) en

comparación con las de la asignatura sin contenido matemático (notas: $R^2 = 2,75$; aciertos: $R^2 = 2,89$; omisiones: $R^2 = 3,02$).

En conclusión, hemos observado cómo el patrón de respuestas en la asignatura con contenido matemático difiere en función del género y del autoconcepto en matemáticas. Un peor autoconcepto se relacionó con más omisiones en las mujeres y un mayor número de errores en hombres, sugiriendo que las mujeres con peor autoconcepto podrían ser más prudentes al responder exámenes de respuesta múltiple que sus compañeros hombres. Sin embargo, los resultados de este estudio también han puesto de manifiesto que, aunque las mujeres estudiantes tienen un peor autoconcepto en matemáticas y una mayor ansiedad a las matemáticas que los hombres, éstas no tienen peor rendimiento académico. Este resultado sugiere que las mujeres podrían haber desarrollado estrategias de afrontamiento efectivas para evitar el impacto que estos dos factores emocionales podría tener sus notas, en particular, sobre las que obtienen en asignaturas de matemáticas.

Referencias bibliográficas

- Devine, A., Fawcett, K., Szucs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8, 1–10.
- Else-Quest, N.M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136 (2), 103-127.
- Nagi, G., Garrett, J., Trautwein, U., Cortina, K. S., Baumert, J., & Eccles, J. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered occupational careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Eds.), *Gendered occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences* (pp. 115–143). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nagi, G., Watt, H. M. G., & Eccles, J. S. (2010). The development of students' mathematics self-concept in relation to gender: Differences countries, different trajectories? *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 482–

506.

- Núñez-Peña, M. I., & Bono, R. (2019). Academic anxieties: which type contributes the most to low achievement in methodological courses? *Educational Psychology*, 39(6), 797-814.
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., Guilera, G., & Mercadé-Carranza, C. (2013). A Spanish version of the short Mathematics Anxiety Rating Scale (sMARS). *Learning and Individual Differences*, 24, 204–210.
- Núñez-Peña, M.I., Suárez-Pellicioni, M. & Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and its impact on higher education students' academic achievement. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 228, 154-160.
- Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal*, 125(588), 425–448. doi:10-1111/eoj.12315
- Schmader, T., Johns, M., & Barquissau, M. (2004). The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex Roles*, 50, 835-850.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19,80–90.
- Suárez-Pellicioni, M., Núñez-Peña, M. I., & Colomé, À. (2016). Math anxiety: A review of its cognitive consequences, psychophysiological correlates, and brain bases. *Cognitive, Affective & Behavioural Neuroscience*, 16(1), 3–22.

Palabras clave

autoconcepto en matemáticas
 rendimiento académico
 género
 examen de respuesta múltiple
 ansiedad matemática
 educación superior

Què en pensa l'alumnat sobre el Projecte IMPLICA'T?

Maria Rosa Rosselló Ramon, Carla Torres Seguí, Matias Gámez Genovart y
Miquel F. Oliver Trobat

Resumen

JUSTIFICACIÓ

La investigació sobre com s'aprèn a ensenyar porta ja una certa trajectòria. En les darreres dècades s'han succeït diferents enfocaments des dels quals s'ha intentat fer camí de cara a esbrinar Com s'arriba a ser professor? Malgrat els diversos intents, la resposta no és simple. Diversos estudis posen de manifest que la identitat docent és un procés de construcció i d'apoderament professional, associat a la transformació del coneixement implícit, procedent de les diverses assignatures i de l'experiència, en competència professional (Falcón i Arraiz, 2020). És un procés continu, de clarificació d'allò que un pensa sobre l'ensenyament-aprenentatge i, particularment, sobre un mateix com a mestre, per establir quins són els seus rols, en coherència amb l'ètica professional (Day, 2006). Requereix de la presa de consciència i reflexió sobre un mateix, la professió, la funció de l'escola i les seves demandes.

Des d'aquesta línia de recerca, recentment s'estan recollint evidències que mostren com determinats canvis metodològics en la formació inicial faciliten els processos de construcció de la identitat docent. En són un exemple les propostes que es recullen els estudis següents: a partir d'activitats formatives integrades en les assignatures de tipus competencial / reflexiu (Alsina, Batllori, Falgàs i Vidal, 2019; Domínguez, Medina i López, 2018; Schrand, Jones i Hanson, 2018); a través de l'aprenentatge vicari derivat d'oportunitats d'interacció entre professionals en diferents moments de socialització (Steenekamp, Van der Merwe i Mehmedova, 2018); i, finalment, l'ús de diverses eines com els ePortfolios, el mapping o visual thinking, els relats reflexius i el disseny de projectes de carrera, entre altres estratègies (Bennett, Rowley,

Dunbar-Hall, Hitchcock i Blom, 2014; Tur i Urbina, 2016).

D'acord amb aquest marc, a la Facultat d'Educació de la UIB es va engegar el projecte IMPLICA'T (PID202142), i el projecte La construcció de la identitat professional dels futurs mestres d'educació infantil (PID202118), aprovats a la Convocatòria d'ajuts per a projectes d'innovació i millora de la qualitat docent de 2020/21. Ambdós projectes s'han posat en marxa als estudis de grau de Mestre d'Educació Infantil i d'Educació Primària, amb la finalitat de facilitar el procés de transformació personal dels coneixements implícits de l'alumnat en coneixements professionals, de manera que l'alumnat prengui consciència de l'adquisició i desenvolupament de les seves competències professionals. Concretament, els objectius marcats en cada projecte han estat tres: 1) el procés de construcció de la identitat professional que realitza l'estudiant des del començament del grau; 2) enfortir els lligams entre la formació inicial i la formació permanent; i 3) propiciar la coordinació interdisciplinar. Aquests tres objectius es concreten i agafen forma a partir del procés següent: 1) Vàries assignatures dels estudis inicien processos de coordinació, a través dels quals assumeixen els principis de l'aprenentatge realista i comparteixen diferents tasques i elements d'avaluació. 2) S'impulsa que cada estudiant elabori un eportafoli personal, de manera que tingui un espai concret on reflexionar sobre les competències i el rol docent. 3) Alguns dels grups participants de l'experiència inicien visites als centres educatius, la qual cosa els facilita un coneixement directe de la professió i de les metodologies actives.

METODOLOGIA

Aquesta comunicació pretén mostrar els resultats sobre el grau de satisfacció amb el projecte que percep l'alumnat participant. Amb tal finalitat, s'elabora un qüestionari de valoració i es du a terme un grup de discussió, tot i que pels límits imposats sols es presenten els resultats del qüestionari. Aquest s'ha estructurat en quatre apartats que valoraven la contribució del projecte pel que fa a: coneixements i competències de matèries, competències transversals, compromís amb la professió docent i dimensió emocional i de creixement personal

La mostra participant a l'estudi han estat tenint 25 alumnes de segon curs dels dos graus.

RESULTATS

Pel que fa a l'adquisició de les competències i coneixements de cada matèria, les assignatures d'Educació Inclusiva, Dificultats Específiques d'Aprenentatge i Sociologia, Convivència i Educació es considera que s'han vist molt reflectides a l'aula. L'alumnat en general pensa que amb l'elaboració del projecte, s'han pogut assolir les competències i coneixements corresponents a aquestes assignatures. Amb Bases Didàctiques i Disseny Curricular, Organització i Gestió Escolar i TIC Aplicades a l'Educació Primària les valoracions també han estat positives, però els resultats presenten una major dispersió, evidenciant una major diferència d'opinions, tot i que la majoria es declina cap a un balanç positiu. Si associem cada ítem als continguts i competències pròpies de cada assignatura i fem la mitjana de les respostes, obtenim que totes les assignatures es valoren entre 6 i 9, sent 7 i 8 la moda.

En relació amb les competències transversals, el projecte IMPLICA'T afavoreix que l'alumnat validi la seva decisió amb relació als estudis escollits, l'apropa a la realitat d'una aula, l'incita a reflexionar sobre com hauria de ser l'escola del segle XXI i el fa reflexionar sobre la seva identitat docent. Aquestes qüestions, en termes de mitjana, es troben un punt per sobre que les competències relacionades amb el desenvolupament de les habilitats de comunicació i el treball en equip, valorades de 7 sobre 10, a diferència de les competències esmentades anteriorment que es valoren de 8 sobre 10.

Pel que fa al compromís docent, l'alumnat valora positivament (8 de mitjana) el fet que el desenvolupament del projecte els ha ajudat a tenir un apropament i una visió global de la professió, la importància de promoure una imatge digna dels infants, ser un model de comportament i tenir una actitud responsable i valorar la funció docent dins l'aula i dins la societat en general. D'altra banda, la puntuació de mitjana més baixa (6) la rep la importància de respectar el projecte educatiu i lingüístic d'un centre.

Respecte a la valoració de l'experiència en general, l'alumnat atorga un 7 al fet de generalitzar el projecte a més assignatures, però a partir del feedback

qualitatiu ha quedat clar que primer s'ha de consolidar bé el projecte amb les assignatures que ja hi participen abans d'incorporar-ne de noves. També es valora amb 7 la construcció de la identitat docent i el fet de recomanar-ho a altres universitats. En canvi, els alumnes puntuen amb 6 quan se'ls hi pregunta si el projecte IMPLICA'T els ha permès connectar les assignatures amb el dia a dia de les escoles; per tant, aquesta connexió entre assignatures segueix sent un punt pendent a millorar.

Aquest qüestionari també ha permès recollir opinions qualitatives, de manera que es recomana la necessitat de mantenir els grups estables i preservar la coordinació de la qual gaudeix el projecte a primer curs. Finalment, l'alumnat ha manifestat el seu acord i la utilitat d'estar en contacte amb centres educatius des del primer any del grau, atès que és una gran oportunitat per observar i reflexionar sobre la realitat educativa. Tant és així que es demana una ampliació de la quantitat de visites.

Referències bibliogràfiques

- Alsina, A., Batllori, R., Falgàs, M., i Vidal, I. (2019). Marcas de autoregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación* 30(1), 55-74.
- Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M., i Blom, D. (2014). Electronic portfolios and learner identity: An ePortfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education* 40(1), 107-124. Doi: 10.1080/0309877X.2014.895306
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Domínguez, M.C., Medina, A. i López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 39-62. Doi: 10.30827/publicaciones.v48i1.7325
- Falcón, C. i Arraiz, A. (2020). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación* 31 (3), 329-340.
- Schrand, T., Jones, K. i Hanson, V. (2018). "Reflecting on Reflections": Curating

ePortfolios for Integrative Learning and Identity Development in a General Education Senior Capstone. *International Journal of ePortfolio*, 8(1), 1-12

Steenekamp, K., Van der Merwe, M. i Mehmedova, A.S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1). Doi: 10.15700/saje.v38n1a1407

Tur, G., & Urbina, S. (2016). Collaboration in ePortfolios with Web 2.0 tools in initial teacher training/La colaboración en eportafolios con herramientas de la Web 2.0 en la formación docente inicial. *Cultura y Educación*, 28(3), 601-632.

Palabras clave

Docència universitària

Coordinació docent

Projecte interdisciplinari

Identitat docent

Are Higher Education Students Digitally Competent? Exploring their proficiency level based on the EU DigComp 2.2 Framework

Maribel Montañez-Juan, M. Esther García-Buades, Silvia Ortiz-Bonnin y
Joanna Blahopoulou

Resumen

Introduction:

Digital transformation is having a major impact on the teaching-learning processes in higher education institutions. University students learn in virtual or hybrid environments, collaborate with peers remotely, and with the rise of tools such as 'ChatGPT', they are even using artificial intelligence on their own for academic purposes. In this context, it is essential that university students develop digital competences for learning with these technologies in a critical, confident, and responsible manner. In Europe, the Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2) (Vuorikari et al., 2022) provides a shared understanding of what digital competence entails. It includes five competence areas and 21 competences (Zignani, 2022). In order to identify educational needs, it is necessary to assess the students' level of digital competences using this framework. The DigComp model is valuable in recognizing gaps and discrepancies between the competences of students and the requirements of the education and labor market (Peiró et al., 2022). Thus, the goal of this study is to assess and describe the level of digital competences of higher education students using the DigComp 2.2 framework.

Methodology:

Students from the University of the Balearic Islands participated in the study (n = 154). Participants belonged to four different degree courses: first-year students from the degree of Social Work (35%), four-year students from the

degree of Hotel Management (34%) and Labour Relations (11%), and third-year students from the degree of Psychology (19%). Most participants were women (74%), the mean age was 22.2 years ($SD = 5.15$) and had no work experience (31%) or had worked less than one year (20%). Confidentiality was guaranteed. Data was collected during the class using the Qualtrics software. Participants answered the EU Digital Skills Assessment Tool (Digital Skills & Jobs Platform, 2021) based on the established European Digital Competence Framework - DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022). This survey captures the five competence areas of the DigComp 2.2: 'information and data literacy', 'communication and collaboration', 'digital content creation', 'safety', and 'problem solving'. There are six proficiency levels of digital competences (1-2 = basic; 3-4 = intermediate; 5-6 = advanced). The students also answered a 6-items questionnaire constructed ad hoc to assess personal opinion about digital competences (e.g., 'I'm interested in developing my digital competences'). The response format was a Likert-type scale ranging from 1 (not at all) to 5 (very much). Descriptive analyses were performed with Jamovi 2.3.28.

Results:

The digital competences level was intermediate for the 62% of the participants, advanced for the 24% and basic for the 14% of the university students (mean = 3.98; $SD = 1.11$; 95% CI 3.50-3.86). The competence area 'information and data literacy' presented the highest mean (3.79, $SD = 1.35$; 95% CI 3.58-4.01), followed by the competence areas of 'communication and collaboration' (mean = 3.75; $SD = 1.24$; 95% CI 3.56-3.95), 'problem solving' (mean = 3.66; $SD = 1.22$; 95% CI 3.46-3.85), 'digital content creation' (mean = 3.56; $SD = 1.31$; 95% CI 3.36-3.77), and the competence area 'safety' that presented the lowest mean (3.45, $SD = 1.35$; 95% CI 3.24-3.67).

Concerning personal opinion about digital competences, 53% of students responded 'much' to the statement 'Digital competences are important for my academic success' (mean = 4.18; $SD = 0.67$; 95% CI 4.07-4.29); 52% of respondents selected 'much' to the statement 'Digital competences are important for my professional future' (mean = 4.39; $SD = 0.57$; 95% CI 4.30-

4.48); 45% of the sample responded 'much' to the statement 'I am interested in developing my digital competences' (mean = 4.06; SD = 0.81; 95% CI 3.93-4.19); 44% of the students indicated 'a little' to the statement 'In my studies, I am trained in digital competences (mean = 2.78; SD = 0.92; 95% CI 2.63-2.93); 51% of the respondents selected 'a little' to the statement 'My academic activities allow me to develop digital competences (mean = 3.29; SD = 0.70; 95% CI 3.17-3.40); finally, the 50% of the students selected 'a little' to the statement 'My university education prepares me for a digitalized world' (mean = 3.05; SD = 0.82; 95% CI 2.92-3.18).

Limitations:

The findings of our study may not be applicable to a wider population because the sample is limited to undergraduate students from Psychology, Labour Relations, Hotel Management, and Social Work. Additionally, our data was collected through self-report measures.

Practical implications:

Although most of the university students are "digital native", this does not ensure that they will have an advanced level of digital competences. This study highlights the need to assess the digital competences of university students under the DigComp framework. From an educational perspective, higher education institutions have the mission to create opportunities for students to develop digital competences during their degree courses.

References

- Digital Skills and Jobs Platform (2021). Digital Skills Assessment Tool. Site managed by the European Commission, Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology. <https://digital-skills-jobs.europa.eu/digitalskills/screen/home>
- Peiró, J. M., Martínez-Tur, V., Peiró, J. M., & Martínez-Tur, V. (2022). Las competencias "digitalizadas". Un reto crucial más allá de las competencias digitales. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 38(3), 189–199. <https://doi.org/10.5093/JWOP2022A22>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Zignani, T. (2022 April 5). New version of the European Classification of Skills, Competences, Occupations and Qualifications is live! Digital Skills & Jobs Platform. European Commission. <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/latest/news/new-version-european-classification-skills-competences-occupations-and-qualifications>

Palabras clave

Digital competences

Digital skills

DigComp

Higher education

Les possibilitats de l'Educació 360 i la Filosofia 3/18 per al museisme pedagògic

Matías Gámez Genovart y Carla Torres Seguí

Resumen

Aquest pòster recull dos estudis que comproven com es poden nodrir els museus pedagògics d'altres programes educatius, com l'Aliança Educació 360 o el currículum que ofereix la Filosofia 3/18, per tal d'orientar el canvi que estan duent a terme els museus pedagògics. Per tant, es triangularan i s'entrecreuaran tres temàtiques diferents alhora. Segons Hernández, un museu pedagògic es contextualitza com «una institució social que ha de orientarse progresivamente hacia la realidad sociocultural que nos envuelve, tomando como referente el uso del patrimonio histórico-educativo como elemento configurador de nuestra identidad cultural» (Hernández, 1994, p. 198, citat per Domingo et al., 2022, p. 1388). Segons Pablo Álvarez, el museu pedagògic és el poble on conviuen els records dels alumnes de l'escola més tradicional; la ciutat de qui varen tenir una educació que castigava físicament i el municipi que intenta reivindicar i valorar la professió del docent, entre d'altres (Álvarez, 2016).

Pel que fa a Espanya el principal antecedent el tenim amb el Museu Pedagògic Nacional (1882-1941). Posteriorment, a finals del segle XX el nombre d'exposicions varen començar a augmentar considerablement, i avui dia hem de reconèixer el llegat de grans professionals com Julio Ruiz Berrio i la importància de la creació de la SEPHE (Sociedad Española para el Estudio de Patrimonio Histórico-Educativo). Actualment, tenim aproximadament 65 entitats museístiques de l'educació repartides per tot el país (Álvarez, 2016, pp. 26-27; SEPHE, 2023). Per últim, podem comentar que segons indiquen Collelldemont i Moreu (2007, p. 472), als anys vuitanta apareix la nova

museologia, que té la intenció d'acabar amb uns discursos etnocèntrics nacionalistes excloents i de transformar per complet els museus (Miquel i González, 2022, p. 172). Respecte a l'Aliança Educació 360, aquesta es basa en el treball en xarxa de qualsevol institució política, social i educativa i el seu gran repte és fer realitat el dret de tots els infants i adolescents a aprendre més enllà de l'escola. Per això, és important connectar els aprenentatges de l'educació no formal i la formal. D'aquesta manera, es requereix de la cooperació i la participació de tots els agents educatius del territori. Només així es podrà tenir una concepció de l'educació totalment integral, atès que les persones aprenen i s'eduquen «en tots els espais de la seva vida [...]». S'aprèn al llarg i ample de la vida» (Gargallo, 2018). Així com indiquen Delors, Petrus i Ortega, «l'educació ha deixat de ser patrimoni de l'escola perquè es considera com una característica de l'existència humana» (Delors, 1996; Petrus 1998; Ortega, 2002; citats per Civís, et al., 2007, p. 14.). nDit això, la Filosofia 3/18, creada pel GrupIREF i entesa com a un currículum per desenvolupar de manera sistematitzada les habilitats de pensament (de Puig, 2012; Raurell i Triadú, 2012), ofereix totes les seves eines als museus pedagògics per tal de transformar-los en veritables espais dinamitzadors del pensament crític. El projecte Filosofia 3/18 pretén atendre al desig general d'aprendre a pensar, i en definitiva, a pensar millor, que segons Irene de Puig (2012, p. 31) implica atendre al principi de l'eficàcia i al de la bondat. Els antecedents de la Filosofia 3/18 els trobam amb el programa aplicat internacionalment als anys setanta del segle passat per ensenyar a pensar, Philosophy for Children, de Matthew Lipman (García et al., 2000, p. 207).

Metodologia

La metodologia emprada és la revisió sistematitzada de la literatura, caracteritzada per la seva transparència i sistematització. La mostra que fa servir són documents, els quals es van seleccionant a través de diferents passes. Per tant, s'ha seguit un mètode específic fragmentat en diferents fases per garantir la sistematicitat. Hem fet servir un total de 9 equacions (formades per diferents paraules claus, escrites en diferents idiomes, i relacionades a través d'operadors com OR i AND) que han estat introduïdes a plataformes

com Dialnet Plus, Scopus, ERIC, Web of Science, Repositori UIB, Graó i RACO. A partir d'aquí, hem aplicat una sèrie de filtres d'inclusió i exclusió que han permès acotar la mostra documental a 136 documents.

Resultats

Aquestes investigacions demostren que el museisme pedagògic no pot caminar separat ni de la Filosofia 3/18 ni de l'Educació 360. Per començar, a partir de les noves tendències dels museus pedagògics i del que proposa l'Aliança Educació 360 s'han extret els punts en comú i s'han fet recomanacions teòriques per als museus pedagògics, en especial per al MEIB. En primer lloc, s'ha considerat que el museu ha de ser viu, dinàmic i sense portes cap a l'exterior. Per això, es

necessita trencar amb les barreres físiques de l'edifici i sortir al carrer, atès que es pot educar i aprendre a qualsevol espai. A partir d'aquí, es proposa al museu col·laborar amb alguna entitat de l'àmbit d'educació no formal i muntar alguna diada al carrer sobre els jocs i les joguines més antigues. Així mateix, es planteja que la peça del mes sigui mostrada a tot el poble a partir de la tercera setmana. En segon lloc, el museu ha de ser per i de la comunitat. En aquest sentit, s'ha d'engrescar a tota la societat a participar amb el museu. Així doncs, és important recórrer a la interactivitat i que el públic sigui l'autèntic protagonista del museu, amb la qual cosa es proposa allunyar-se de les visites tradicionals per passar a altres actuacions més significatives, tals com tallers exploratoris i multisensorials, gimcanes... Pel que fa a la relació amb la Filosofia 3/18, les connexions que se n'estableixen també són evidents, i és que els museus pedagògics es defineixen com espais dinamitzadors del pensament crític, es comparteix un gran caràcter dialògic i també tenen en comú els valors

democràtics. Dit això, s'han establert també cinc orientacions per tal de guiar els canvis dels museus pedagògics per afavorir el seu caràcter dialògic i crític: atendre el marc expositiu donant importància al context per afavorir la diferent interpretació i construcció de significats, apostar per un model de museu interpretatiu on es problematitzi l'objecte cultural (entenent-lo com a

qüestionable i escoltant diferents veus), utilitzar de preguntes com a gran element provocador de la reflexió (preguntes de memòria, convergents, divergents i de judici), fer servir objectes-petjada com a elements més proclius a una interpretació crítica que qüestionen el caràcter hegemònic de certes pràctiques i les teories subjacents sobre les quals se sustenten, i finalment, lligar els museus pedagògics a la formació inicial de mestres perquè són recursos molt potents per

conèixer, difondre i reivindicar el patrimoni històric educatiu proporcionant moments per a poder desenvolupar un perfil docent crític i reflexiu.

Discussió

En definitiva, s'ha comprovat que un nou escenari museístic és possible. Els museus pedagògics han de traspasar fronteres i esdevenir espais de relació i de vida en comunitat, perquè els museus són cada vegada més el que fan i deixen de ser el que tenen. Així mateix, la consigna des de l'Educació 360 és clara: tot i tothom pot educar, i es pot aprendre en qualsevol àmbit, temps i espai. A més, queda demostrat que la Filosofia 3/18 posa sobre la taula les eines perquè els museus dirigeixin la seva mirada al passat, qüestionin de manera crítica el present i projectin quina és l'educació que volem al futur. Tot això anirà en benefici del desenvolupament del pensament crític i de construir una mirada més rica, que afavoreixi la construcció d'alteritats i que permeti fer una reconstrucció crítica de l'escolaritat, tenint en compte a la dona, a les minories, a l'obrerisme, als mestres silenciats i a la cultura popular. L'educació ha de ser crítica, descentralitzada, oberta i reflexiva. Al cap i a la fi, com deia Nelson Mandela, l'educació és l'arma més poderosa que pots emprar per canviar el món. Per això «ens hi juguem massa com per deixar l'educació en mans d'uns pocs i que el repte educatiu els desbordi» (Civís, et al., 2007, p. 22).

Referències bibliogràfiques

- Álvarez, P. (Coord.) (2016). Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad. Trea.
- Civís, M., Longás, E., Longás, J., i Riera, J. (2007). Educació, territori i

- desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, (36), 13-25.
- Collelldemont, E. i Moreu, Á. C. (2007). El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos. Historia de la Educación: revista interuniversitaria, (26), 471-482.
- de Puig, I. (2012). Presentació del projecte Filosofia 3/18. Quaderns d'avaluació, (21), 29-35.
- Domingo, V., Monforte, E. i Edo, E. (2022). Los museos pedagógicos: Una herramienta didáctica en la formación inicial docente. En M.C. Romero (Coord.) Innovación docente y prácticas educativas para una educación de calidad (p. 1388).
- Dykinson. Educació 360. (s. d.). Educació 360 - Educació a temps complet. <https://www.educacio360.cat/>
- García, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M. i Traver, V. (2000). Valoración de "Filosofía para Niños": un programa de enseñar a pensar. Psicothema, 12(2), 207-211.
- Miquel, A. i González, S. (2022). Museus pedagògics i Història pública. Educació i Història: revista d'història de l'educació, (39), 161-182. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.277>
- Raurell, F. i Triadú, T. (2012). Conversa amb Irene de Puig. Segell, 21(21), 4-10.
- SEPHE (2023, 14 març). Enlaces. SEPHE. Recuperat de <https://sephe.org/enlaces/>

Palabras clave

museisme pedagògic

educació 360

filosofia 3/18

Instrumentos de medición de ansiedad y estado de ánimo en personas con autismo en población española: estado de la cuestión

Neus Solé-Ferrer, Cristina Mumbardó-Adam y Verónica Marina Guillén
Martín

Resumen

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que implica la afectación de la comunicación e interacción social, así como la presencia de patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento desde la infancia. Esta condición presenta en muchos casos, diferentes comorbilidades, que requieren su diagnóstico para poder ofrecer una intervención ajustada a sus necesidades. Se han descrito numerosos instrumentos de cribaje y diagnóstico del autismo, pero se ha observado que sus comorbilidades se miden en referencia a población general, llevando así a sesgos en el diagnóstico de dichas comorbilidades. El presente trabajo revisa aquellos artículos empíricos de los últimos 20 años que describen instrumentos de evaluación de la ansiedad y estado de ánimo en población española con autismo. En total, se hallaron 3 artículos implicando 4 instrumentos de medición de ansiedad en población española con autismo y ninguno de medición de estado de ánimo en población española con autismo. Los estudios han sido analizados teniendo en cuenta las siguientes variables: características de los participantes y características de los instrumentos. Los resultados de la revisión sugieren que se carece de instrumentos de medición de estado de ánimo para población con el diagnóstico de autismo. Se discuten también las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

Palabras clave

autismo
ansiedad

estado de ánimo

instrumentos

evaluación

Presentaciones de Doctorado

Estilos de enseñanza y prevención del abandono de los estudios en formación profesional

Arturo Garcia de Olalla Gutierrez

Directores/as: Francisca Salva Mut i Carme Pinya

Doctorado en Educación

Resumen

Introducción:

La realización de esta tesis va enmarcada en el proyecto "La práctica docente y la prevención del abandono temprano de la formación profesional: aproximación empírica y propuesta de intervención" financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (PID2019-108342RB-I00/AEI/10.13039/501100011033). Este proyecto se centra en profundizar en el conocimiento de los estilos de enseñanza del profesorado de educación secundaria profesional (Formación Profesional Básica (FPB) y Formación Profesional de Grado Medio (FPGM)) y de sus relaciones con los resultados educativos; y en diseñar, implementar y evaluar acciones que promuevan la generalización de los estilos de enseñanza más beneficiosos en términos de prevención del abandono temprano de la formación profesional (ATFP).

Objetivo:

El objetivo de esta tesis doctoral es profundizar en el conocimiento de los estilos de enseñanza del profesorado de Formación Profesional (FP), y cómo estos contribuyen a la prevención del abandono de los estudios.

Método:

El formato de la tesis doctoral es por compendio de artículos; en esta comunicación se presentarán los resultados de 2 de los 3 artículos que

formarán la tesis doctoral.

El primer artículo consiste en una revisión de la literatura siguiendo el modelo de las revisiones bibliográficas sistematizadas del ámbito de las Ciencias Sociales y la Educación. El objetivo es conocer el estado de la cuestión de los estilos de enseñanza y las prácticas pedagógicas del profesorado de FP como elemento clave para prevenir el abandono.

El segundo artículo es un estudio de carácter cuantitativo con el objetivo de analizar el sentimiento de autoeficacia docente del profesorado de FPB y FPGM y su relación con el rendimiento académico del alumnado.

Resultados y discusión:

La revisión sistemática de la literatura pone de manifiesto que la conducta interpersonal docente cercana, cooperativa, comprensiva y tolerante predice de forma positiva bienestar y compromiso en el alumnado. Además, entre el profesorado existe un consenso sobre los beneficios de una práctica docente centrada en el alumnado. Sin embargo, diversas investigaciones señalan que prácticas centradas en el alumnado y prácticas centradas en el profesorado coexisten en el aula, eligiendo los docentes qué estilo utilizar en función del contexto.

En cuanto a la segunda investigación, el análisis factorial exploratorio reveló que la Escala de autoeficacia docente (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) presenta un ajuste distinto para la muestra de esta tesis doctoral (profesorado de FP de las islas Baleares). Así, el ajuste final de la escala presenta 5 factores: eficacia en cuestionar y explicar, eficacia en ajustar la dificultad, eficacia en controlar la mala conducta, eficacia en la gestión diaria, y eficacia en fomentar el compromiso del alumnado. Finalmente, los análisis mediante una regresión lineal revelan que a mayores niveles de eficacia en fomentar el compromiso del alumnado se asocian con un mayor rendimiento académico.

Referencias:

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* (Vol. 17).

Inclusión y diversidad en la Educación Superior. Un Modelo de Calidad que establece bases para la evaluación de los procesos de inclusión en las Universidades chilenas

Irene Muñoz Espinosa

Directores/as: Dra. M. Dolors Forteza Forteza (UIB) / Dra. Ana Ma. Galdames Paredes (UCEN)

Doctorado en Educación

Resumen

"Educación Inclusiva en la Educación Superior: Desafíos y Recursos en una Universidad Privada en Chile"

Introducción:

Esta investigación aborda la importancia de la inclusión en la educación superior y los desafíos que enfrenta, especialmente en relación con grupos históricamente excluidos. Resalta el papel positivo de los derechos humanos, la equidad y la diversidad en la promoción de la inclusión educativa, además de enfocarse en la crucial función de los docentes en este proceso. La falta de preparación y actitudes negativas de algunos docentes, como mencionaron Fernández, J. (2012) y Paz-Maldonado et al. (2021), es un motivo de preocupación en este contexto.

Objetivo de la investigación:

El objetivo principal de este estudio es analizar los recursos personales e institucionales disponibles para los docentes de una Universidad privada en Chile con el propósito de fomentar la educación inclusiva y valorar la diversidad de estudiantes en la institución.

Metodología:

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y

transversal. Se utilizó un muestreo no probabilístico para encuestar a 283 docentes de un universo total de 1098 de la Universidad Central de Chile, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Se recolectaron datos mediante un cuestionario en línea con 38 preguntas que abordaron información general, competencias docentes y recursos institucionales. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado, previamente aprobado por el Comité de Ética de la Universidad.

Resultados:

La investigación reveló que solo el 23% de los docentes ha recibido capacitación específica en educación inclusiva, abordando aspectos como igualdad de género, neurodiversidad y trastornos del espectro autista. A pesar de esta falta de formación, un porcentaje considerable (70%) de los docentes demostró flexibilidad en su enfoque pedagógico para apoyar a estudiantes con dificultades.

Los docentes han adquirido experiencia en la diversidad estudiantil, incluyendo aspectos como diversidad cultural, socioeconómica, orientación sexual e identidad de género, etnia, discapacidades y estudiantes con altas capacidades. Se reconoce la importancia de las competencias docentes, que no se limitan a la enseñanza efectiva, sino que también abarcan la gestión grupal, la investigación constante y la promoción de valores éticos que fomenten la inclusión.

A pesar de la existencia de una política de inclusión en la universidad, una proporción significativa de docentes no está familiarizada con ella. Además, la percepción de los procedimientos de inclusión en el aula es diversa: el 30% de los docentes siente que existen procedimientos adecuados, un 69% tiene opiniones mixtas y un 30% no se siente respaldado por los procedimientos establecidos.

La mayoría de los docentes no ha recibido capacitación en diversidad en el aula, pero considera que el plan de estudios promueve principios de inclusión y equidad (54%). Sin embargo, un 25% no está seguro al respecto, y un 21% cree que estos principios no se reflejan en el plan de estudios. La percepción de la flexibilidad en las herramientas de evaluación varía entre los docentes, lo que indica la necesidad de reconocer mejor las particularidades de los

estudiantes en los procesos académicos.

Discusión:

Los resultados reflejan una diversidad de áreas académicas en la universidad, y la mayoría de los docentes demuestra flexibilidad en su enfoque pedagógico, lo que es esencial para fomentar la inclusión. Las competencias docentes se consideran fundamentales para crear un ambiente inclusivo. No obstante, se observa una falta de conciencia sobre la política de inclusión de la universidad y opiniones diversas sobre los procedimientos de inclusión, lo que sugiere la necesidad de mejorar la claridad y eficacia en estos aspectos. Además, la percepción de la flexibilidad en las herramientas de evaluación es variada. En general, la mayoría de los docentes cree que el plan de estudios promueve principios de inclusión y equidad, lo cual es un aspecto positivo.

Referencias

- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electronic@ Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brito, S., Basualto, L. & Reyes L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*,13(2),157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Fernández, J, (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162).9-24.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001&lng=es&tlng=es
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33–40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>

-
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.) <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- López, N. y Sandoval, I. (s.f.). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/1_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_y_cualitativa.pdf
- Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior. (diciembre, 2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/740>
- Paz-Maldonado, E. & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del Profesorado Universitario Hacia la Inclusión Educativa: una Revisión Sistemática. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27, e0008. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Sánchez, F., Martín, M. & de la Fuente, R. (2019). La escuela como entorno laboral saludable. Importancia del desarrollo de recursos personales en el trabajo docente. *Revista De Orientación Educativa*, 33(63), pp. 82-97. <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/1>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Diseño, implemetación y evaluación de un programa para fomentar el uso de la bicicleta y los niveles de actividad física en la comunidad universitaria.

Isabel María Martín López

Directores/as: Pere Antoni Borràs, Olalla Garcia Taibo, Antoni Aguiló

Doctorado en Educación

Resumen

En la actualidad, el aumento exponencial de las conductas sedentarias y los efectos de la crisis climática se han convertido en graves problemas que repercuten en la salud de las personas y medio ambiente. Para solventar estos problemas, diversas investigaciones han demostrado que el desplazamiento activo representa una magnífica oportunidad. La importancia de la movilidad sostenible se ve reflejada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, ya que contribuye a la consecución de varios de ellos. Además, el fomento de la movilidad activa y sostenible es un área que cada vez cobra más importancia en las instituciones educativas debido a que la ley de movilidad actual establece entre una de sus medidas la elaboración de un plan de movilidad sostenible para gran parte de los centros públicos. En los últimos años, se han implementado gran cantidad de medidas de actuación para su fomento en las universidades. Sin embargo, la prevalencia de esta conducta sigue siendo baja, por lo que resulta necesario implementar técnicas que generen un cambio de conducta. Algunas universidades han desarrollado programas que utilizan los principios de la gamificación para fomentar una movilidad sostenible. Sin embargo, no existe un protocolo que ayude en el diseño de programas que fomenten el uso de la bicicleta. Además, gran parte de la evidencia se centra en el alumnado, dejando a un lado el colectivo del personal docente y trabajador. Ante este vacío, se encontró una oportunidad de estudio en la presente tesis doctoral.

Los objetivos principales fueron: 1) analizar el comportamiento del

desplazamiento activo y uso de la bicicleta en la comunidad universitaria, 2) diseñar un programa para incrementar el uso de la bicicleta y los NAF, y 3) evaluar la eficacia de la intervención.

La investigación se estructuró en cinco fases, siguiendo como referencia el modelo ADDIE: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Se utilizó una metodología mixta, en la que se combinaron diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos. Las principales variables de estudio fueron: el modo de desplazamiento, las barreras percibidas del desplazamiento activo hacia la universidad, el tipo y frecuencia de uso de la bicicleta, los factores influyentes en uso desde una perspectiva ecológica, y los niveles de actividad física.

Los resultados principales fueron: I) El modo de desplazamiento hacia la universidad fue mayoritariamente pasivo y el coche fue el medio de transporte más utilizado; II) las principales barreras del desplazamiento activo fueron tanto de tipo ambiental y de seguridad como de planificación y psicosociales, siendo estas últimas ligeramente mayores; se encontraron diferencias significativas en la percepción de barreras entre las personas que se desplazaban de forma pasiva y activa. III) La mayoría de la muestra no utilizaba la bicicleta como medio de transporte; se encontraron diferencias significativas entre los factores influyentes en el uso de la bicicleta y el tipo de uso; IV) Las barreras principales para los que no utilizaban la bicicleta como medio de transporte correspondían principalmente a factores personales y ambientales, entre los que destacaron la falta de costumbre y preferencia de uso de otros medios, y la distancia; para el grupo de ciclistas urbanos, las barreras más destacadas correspondieron a factores ambientales, como la meteorología, adaptación del municipio para su uso y la distancia; V) El programa gamificado tuvo efectividad sobre el modo de desplazamiento y el uso de la bicicleta como medio de transporte, no se encontró mejora significativa en los NAF; VI) La disposición de vestuarios y duchas cercanas, así como de aparcamientos seguros donde poder aparcar la bicicleta fueron las medidas de tipo infraestructural más relevantes para la comunidad universitaria; la obtención de recompensas y refuerzos fue la medida de tipo promocional más votada. Los resultados de esta investigación pueden ayudar a comprender las barreras

del desplazamiento activo entre la comunidad universitaria de la UIB para poder diseñar medidas específicas acorde a sus necesidades. Entre ellas, la gamificación podría incluirse como medida para reforzar esta conducta entre las personas que ya utilizan la bicicleta. Sin embargo, para las que no, sería necesario implementar otro tipo de medidas que favorecieran las barreras percibidas y potenciasen sus ventajas. Futuras investigaciones podrían centrarse en analizar la efectividad de la implementación de dichas medidas.

El bienestar de los alumnos con 'Necessitats Educatives de Suport Educatiu (NESE)' de las Illes Balears: prevalencia, factores predictores y de protección asociadas al acoso escolar

Jorge Luis Guirado Moreno

Directores/as: Eva María Aguilar Mediavilla y Daniel Adrover Roig

Doctorado en Educación

Resumen

Estudio longitudinal del control de la interferencia en niños con dificultades del lenguaje y sus controles.

El desarrollo del lenguaje y la función ejecutiva (FE) tienen una estrecha relación, probablemente recíproca (Carlson et al., 2005). En este sentido, los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y con dificultades lectoras (DL) son más propensos a presentar debilidades en el FE. Varios trabajos han demostrado que estos niños muestran dificultades en el control de la interferencia y/o en la memoria de trabajo, con un déficit más pronunciado en la memoria de trabajo fonológica (Im-Bolter et al., 2006; Ralli et al., 2021). Pero, existe un relativo consenso en que la memoria de trabajo está alterada en el TDL, todavía es objeto de debate si otros subcomponentes de la FE se ven afectados, especialmente aquellos relacionados con el control de interferencias (Kapa & Erikson, 2019).

El objetivo fue evaluar longitudinalmente el Control Inhibitorio en niños con dificultades de lenguaje oral y escrito comparándolo con niños con desarrollo típico (DT).

La muestra está compuesta por tres grupos: niños con TDL, escolares con DL y el grupo con DT. El diseño de la investigación fue longitudinal, donde incluimos a niños que cumplieran todos los criterios para sus respectivos grupos

y tenían datos disponibles en los tres momentos temporales de evaluación. La variable dependiente, el control inhibitorio, fue medida por la tarea de Flancos. En los resultados se observa un efecto del tiempo tanto en los tiempos de reacción (TR) como en los aciertos, cuanto mayores son los participantes mejor es control inhibitorio. Además, el grupo TDL parece que tuvo mayor efecto de interferencia en la variable de porcentaje de aciertos (estímulo incongruente menos estímulo congruente). En relación con el efecto de interferencia en el TR no se encontraron diferencias ni tendencias entre grupos.

Estos hallazgos son consistentes con la literatura sobre el desarrollo atípico del lenguaje en niños con TDL, que experimentan un marcado déficit en procesos más allá del dominio del lenguaje, como el control de la interferencia entre otros (Vugs et al., 2013). En consecuencia, se observa un déficit en el control inhibitorio en niños con TDL.

Referencias:

- Carlson, S. M., Davis, A. C., & Leach, J. G. (2005). Less Is More: Executive Function and Symbolic Representation in Preschool Children. *Psychological Science*, 16(8), 609-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01583.x>
- Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with specific language impairment: The role of executive function. *Child Development*, 77(6), 1822-1841. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00976.x>
- Kapa, L. L., & Erikson, J. A. (2019). Variability of Executive Function Performance in Preschoolers with Developmental Language Disorder. *Seminars in Speech and Language*, 40(4), 243-255. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1692723>
- Ralli, A., Chrysochoou, E., Roussos, P., Diakogiorgi, K., Dimitropoulou, P., & Filippatou, D. (2021). Executive Function, Working Memory, and Verbal Fluency in Relation to Non-Verbal Intelligence in Greek-Speaking School-Age Children with Developmental Language Disorder. *Brain Sciences*, 11, 604.
- Vugs, B., Cuperus, J., Hendriks, M., & Verhoeven, L. (2013). Visuospatial working

memory in specific language impairment: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2586-2597.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.014>

Identification of selected factors affecting the practice of teaching assistants - research plan

Mgr. Justýna Dočkalová (the Czech Republic)

Directores/as: PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

PhD in Education-University of Palacky

Resumen

The number of teaching assistants is growing in Czech education, the data showed only 5,951 teaching assistants in the school year 2011/2012. The number reached a total of 13,696 in primary schools in 2020. The teaching assistant can carry out to teaching, educational, special-pedagogical and pedagogical-psychological activities. He is a key person in the educational process, especially with students with special educational needs and disabilities.

Research goals are following: (1) to find out the the theoretical readiness of teaching assistant based on their subjective assessment, (2) to find out the the practical readiness of teaching assistant based on their subjective assessment, (3) to find out the psychological-personality readiness of teaching assistant based on standardized questionnaires.

The research sample includes teaching assistants who performs direct teaching and education of children at primary school. The aim of the research is to gain data from at least 500 respondents. As method of data acquisition, we choose an online battery that will saturate three aspects of readiness of teaching assistant (theoretical, practical, psychological-personality) as the data acquisition method. The battery will include a sociodemographic questionnaire, a questionnaire created based on the task list of a behavioral technician according to the applied behavioral analysis, a personality

questionnaire, a questionnaire regarding self-efficacy and SVF 78 questionnaire regarding coping strategies.

This research can bring an expansion of knowledge in the field of theoretical, practical and psychological-personal readiness of teaching assistants. We can identify the needs of teaching assistants based on obtaining their statements. This finding could be incorporated into the study material of the curriculum in terms of educational psychology based on the identification of factors in teaching assistants.

References

- Devecchi, C.; Dettori, F.; Doveston, M.; Sedgwick, P. & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. In *European Journal of Special Needs Education* 2/2012, s.171–184. ISSN 0885-6257. doi: 10.3233/JPD-120149.
- Giangreco, M., & Doyle, M. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian *The SAGE handbook of special education* (pp. 430-440). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781848607989.n33>
- Morávková Vejrochová, M. A Kol. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mšmt (Ministerstvo Školství, Mládeže A Tělovýchovy ČR). (17.8.2016). Zákon o PP_2012. Získáno z <https://www.msmt.cz/file/38855/>
- Mšmt (Ministerstvo Školství, Mládeže A Tělovýchovy ČR). (2018). Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. Získáno z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
- Mšmt (Ministerstvo Školství, Mládeže A Tělovýchovy ČR). (2021). *Statistická ročenka školství – Zaměstnanci a mzdové prostředky 2021*. Získáno z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-12>
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K. & Hájková, V. (2016). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Perera, H. N., Granziera, H., Mcilveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, Volume 120, p. 171-178, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>.

La Calidad de Vida en los Cuidados Paliativos Pediátricos: diseño y validación de un instrumento de evaluación

Laia Riera

Directores/as: Sebastià Verger y Maria Rosa Rosselló

Doctorado en Educación

Resumen

Este estudio de doctorado se centra en el diseño y validación de un instrumento de medición de la calidad de vida en el contexto de los cuidados paliativos pediátricos. Ello se deriva de la importancia de evaluar la calidad de vida de niños que enfrentan condiciones de salud graves y complejas en el ámbito de los cuidados paliativos, reconociendo los desafíos específicos que enfrenta este grupo de pacientes, de manera especial en el ámbito educativo. Esto es fundamental para garantizar que estos niños tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad que responda a sus circunstancias individuales y que contribuya a su bienestar integral.

La metodología empleada en este estudio comprende dos fases clave. En primer lugar, se realiza un análisis exhaustivo del estado actual de los programas de cuidados paliativos pediátricos, utilizando métodos de revisión de la literatura, para así proporcionar un contexto sólido para el diseño del instrumento. En la segunda fase, se procede al diseño del instrumento de medición de la calidad de vida pediátrica. Se basa en el modelo teórico de Schalock et al. (2016) que tiene en cuenta las dimensiones clave que influyen en la calidad de vida, como la sintomatología, el bienestar emocional, el apoyo familiar y la funcionalidad. El proceso de diseño incluye la creación de ítems específicos y escalas de medición para cada dimensión.

Una vez diseñado el instrumento, se inicia su proceso de validación, que

abarca una evaluación por juicio de expertos mediante el método Delphi, pruebas piloto, análisis estadísticos y pruebas de confiabilidad y validez. Este proceso se encuentra en curso y tiene como objetivo asegurar que el instrumento sea una herramienta precisa y confiable para medir la calidad de vida en niños que reciben cuidados paliativos.

Los resultados de este estudio se esperan como una contribución significativa al campo de los cuidados paliativos pediátricos, ya que proporcionarán a los profesionales de la salud una herramienta específica y validada para evaluar la calidad de vida de estos pacientes. Esto, a su vez, puede mejorar la atención y el bienestar de los niños y sus familias que enfrentan situaciones médicas complejas y difíciles. Además, el estudio arrojará luz sobre cómo se pueden adaptar los enfoques de cuidados paliativos para abordar las necesidades únicas de los niños en esta población. Más concretamente, la relevancia de este estudio se extiende al ámbito educativo, ya que una dimensión esencial de la calidad de vida es la educación. El cuestionario desarrollado podrá ser una herramienta valiosa para los educadores y las escuelas al permitirles comprender mejor las necesidades y experiencias de los estudiantes que enfrentan condiciones de salud graves y que reciben cuidados paliativos. Esto, a su vez, conducirá a una atención y apoyo más efectivos en la escuela, adaptados a las circunstancias individuales de estos estudiantes.

Referencias

Schalock, R. L., Verdugo, M. Á. Gómez, L. E. y Reinders, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121(1), 1-12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>

Diseño e implementación de itinerarios de aprendizaje STEM, como estrategia didáctica para promover el aprendizaje experiencial de la ciencia

Lilia Patricia Sánchez Mendivelso

Directores/as: Barbara Luisa De Benito Crosetti

Doctorado en Tecnología Educativa

Resumen

Introducción

La perspectiva que se pretende tomar con los itinerarios de aprendizaje con enfoque STEM es posibilitar al estudiante aprender la ciencia en contexto conectando sus emociones y experiencias para que interpreten el mundo desde la física; promover el interés de los estudiantes en el estudio de los fenómenos naturales al poderlos intervenir desde diversas actividades no desconocidas para él, como tablas resumen, prototipos, maquetas, applets, trabajos creativos manuales o digitales, entre otras, sin dejar de lado las prácticas de laboratorio presencial y virtual que les aportan herramientas para tomar decisiones de carácter socio -científicas apropiadas; permitir al estudiante que coopere en la construcción de ideas esenciales que posibiliten predecir, interpretar y describir los fenómenos naturales en contexto, haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias básicas: hacer, sentir, ser, saber, conocer, convivir y pensar, que están implícitas en el enfoque STEM con misión social ciudadana, además de, fomentar la vocación por áreas STEM teniendo en cuenta uso de herramientas analógicas y digitales para desarrollar dichas competencias dentro de un eje temático contextualizado.(López et al., 2020).

Objetivo general:

Diseñar, implementar y validar una estrategia didáctica, centrada en la

construcción de itinerarios de aprendizaje con enfoque STEM en la asignatura de Física con estudiantes de media del colegio Villemar el Carmen IED.

Objetivos específicos:

- Identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de Física para orientar la práctica educativa haciendo énfasis en las competencias necesarias en la resolución de problemas que involucran la Física en contexto.
- Diseñar los itinerarios de aprendizaje con enfoque STEM encaminados a favorecer el aprendizaje experiencial.
- Comprobar el impacto de los itinerarios de aprendizaje con enfoque STEM en los procesos de aprendizaje de la Física

Método

La metodología apta para el desarrollo de este estudio es la investigación basada en diseño (IBD) de tipo mixto, dado que permite resolver problemas concretos en contexto de manera iterativa y sistemática, (De Benito & Salinas, 2016). El proceso investigativo se apoya en las fases propuestas por Reeves (2000, 2006), adaptada por de-Benito y Salinas (2016)

Resultados

Se diseñaron cuatro itinerarios de aprendizaje por triangulación; aplicación y análisis del cuestionario de Kolb sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus preferencias para aprender. Además, se identificó el estilo de aprendizaje de los profesores que imparten asignaturas STEM, la coherencia de las características de cada estilo y su relación con la forma de enseñar a partir de un cuestionario cara a cara. Para el diseño de los itinerarios fue de gran importancia el estudio de las actividades sobresalientes en concordancia con cada uno los estilos de aprendizaje y las habilidades STEM encontradas a partir del análisis de una encuesta aplicada a 12 profesores de áreas STEM.

La investigación se encuentra en la etapa de implementación segunda iteración con un nuevo grupo de estudiantes, quienes diseñan sus itinerarios de aprendizaje según su estilo de aprendizaje y modelo de itinerario sugerido según estudio dentro de una unidad temática.

Discusión

Los itinerarios son una herramienta robusta que permiten al estudiante dar cuenta de sus dificultades y aprendizajes obtenidos durante un periodo escolar con la metaevaluación como componente esencial del proceso didáctico.

Referencias

- De Benito, B., & Salinas, J. (2016). Design-Based Research in Educational Technology. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa (RIITE)*, 0, 44– 59. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- López, V. S., Couso, D. Simarro, C. (2020). Educación STEM en y para un mundo digital: el papel de las herramientas digitales en el desempeño de prácticas científicas, ingenieriles y matemáticas. *Revista de educación a distancia*. Num.62. vol 20

La formación continua en estrategias didácticas activas para dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes de Educación General Básica, subnivel básica superior

Marcela Verónica Garcés Chiriboga

Directores/as: María Rosa Roselló Ramón; Begoña de la Iglesia Mayol

Doctorado en Educación

Resumen

La formación del profesorado en sus distintos momentos constituye un pilar fundamental para garantizar un proceso educativo de calidad. Vaillant y Marcelo (2016) acuñaron el término formación profesional docente para referirse a lo que se conoce en el contexto educativo ecuatoriano como formación continua. En sus planteamientos resaltan que ésta es una herramienta importante para la mejora educativa, pues la formación inicial no es suficiente para dar respuesta a todas las demandas que exige el trabajo diario en los escenarios reales de aprendizaje. Así mismo, se consideran necesarios los aportes De la Torre et al., (2010) quienes afirman que las estrategias didácticas dentro del proceso didáctico posibilitan su contextualización y consecución de las metas propuestas.

En este contexto, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal el análisis de la transferencia e impacto de la formación continua en estrategias didácticas activas con base en las percepciones de los profesores sobre el rol protagónico que propician en la construcción del conocimiento del estudiante.

Para conseguir este propósito, se parte de la identificación de los principales referentes teóricos que sustentan las estrategias didácticas activas para propiciar el rol protagónico de los estudiantes y mejorar la práctica docente;

para posteriormente, desarrollar las fases de la investigación. En la Fase 1 participaron una muestra de 40 docentes quienes recibieron un programa de formación continua orientado al estudio de 8 estrategias didácticas para el trabajo con los estudiantes del subnivel educación básica superior. A partir de una encuesta y dos grupos focales se identificaron las estrategias más pertinentes; así como, las principales barreras y potencialidades para su aplicación en el contexto áulico. La Fase 2 se orientó al diseño de la propuesta. La Fase 3 permitió la aplicación de la propuesta en dos momentos. Inicialmente se realizó un pilotaje dirigido a un grupo de 4 docentes. El segundo momento consistió en la aplicación de la propuesta definitiva a un grupo de 15 participantes. Las técnicas aplicadas fueron la entrevista electrónica, la observación de clases y el análisis de experiencias sistematizadas.

El método asumido es el estudio de caso, el cual desde los planteamientos de Simons (2013) tiene como finalidad "generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado [...] para generar conocimientos" (p.42).

Los resultados preliminares permitieron identificar cuatro estrategias didácticas activas para el trabajo con los estudiantes del subnivel básica superior; el diseño y la aplicación del curso de capacitación. Después del pilotaje ejecutado a un grupo de 4 docentes se reestructuró el curso y actualmente se capacitó a 15 docentes en dos estrategias didácticas activas con el afán de brindar herramientas útiles para dinamizar su práctica docente.

Referencias

- De la Torre, S., Domínguez, M., Mallart, J., Moraes, M., Oliver, C., Pujol, M., Rajadell, N., Sevillano, M., Tejada, J., y Tort, L. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones
- Simons, H. (2013). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata, S. L.

ArgenMoneda: Una manera fácil de aprender el manejo del dinero jugando con TIC para niños con Síndrome de Down

Screpnik Claudia Raquel

Directores/as: Negre Bennásar, Francisca - Salinas Ibañez, Jesus

Doctorado en Tecnología Educativa

Resumen

Introducción

Para que los individuos puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad, es esencial que cuenten con autonomía. Proporcionar a las personas la formación necesaria para llevar a cabo tareas laborales es fundamental para que puedan alcanzar la independencia. En este sentido, es crucial reconocer el valor del dinero en las actividades de la vida diaria (AVD).

Sin embargo, es importante destacar que los niños con síndrome de Down (NSD) presentan capacidades diferentes en su desarrollo socio-cultural, cognitivo, conductual y habilidades sociales en comparación con otros niños. La realidad de cada niño con síndrome de Down puede variar ampliamente según su nivel de desarrollo social y económico, lo que a menudo los coloca en desventaja frente a aquellos con capacidades más convencionales. En este contexto, es necesario tomar medidas para reducir esta brecha y crear una sociedad más equitativa.

Con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades y la inclusión social, se plantea el desafío de desarrollar recursos educativos digitales dirigidos a niños con síndrome de Down. Estos recursos digitales tienen como finalidad preparar a los niños con síndrome de Down para su desempeño social de manera autónoma. En este sentido, se propone el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta clave para mejorar

este proceso.

Objetivos

Desarrollar un recurso educativo multimedia innovador para enseñar a NSD a gestionar el dinero, empleando principios pedagógicos y estrategias didácticas impulsadas por tecnologías digitales. Dado que los conceptos relacionados con las matemáticas pueden ser especialmente desafiantes y abstractos, se busca abordar este desafío mediante la implementación de principios de diseño apoyados en la tecnología, incorporando elementos de juego para facilitar la comprensión y adquisición de estos conocimientos.

Método

El marco metodológico utilizado es la Investigación Basada en Diseño (IBD), usando técnicas ágiles de desarrollo de software para un prototipado incremental. En la primera etapa se ha dirigido el trabajo en investigar lineamientos rectores hasta crear un primer prototipo para luego realizar los ajustes necesarios a fin de mejorarlo. En segundo lugar, se busca encontrar principios para proponer nuevos procesos de diseño siguiendo los pasos sugeridos De Benito-Crosetti y Salinas-Ibañez (2016).

Resultados

El proyecto se encuentra en su fase inicial. Se ha realizado el acercamiento a una institución educativa, se formalizaron las especificaciones de los requerimientos funcionales del aplicativo. Se validó la propuesta con un equipo técnico del IPRODICH. Se tiene un primer prototipo que se comenzará a utilizar a inicios de noviembre.

Discusión

¿Cómo evaluar la calidad de los contenidos generados por el docente? ¿Cómo saber si responden al diseño y las necesidades educativas de los NSD? ¿Cómo evaluar la motivación por el uso del prototipo?

Percepciones sobre la ciencia y la ciencia escolar de los estudiantes de Enseñanza Media Superior pública de Uruguay

Silvy Lerette

Directores/as: Ángel Vázquez, Ma. Antonia Manassero, María Castelló

Doctorado en Educación

Resumen

Actividades de la ciencia enseñada. Una mirada desde los estudiantes que inician la Educación Media Superior.

Introducción

La elección del estudiantado de Uruguay por la orientación científica es escasa (CES, 2018), al igual que la matriculación a nivel terciario en ingeniería y agraria (MEC). Investigaciones sobre la ciencia y la ciencia enseñada en Educación Media Superior (EMS), en Montevideo (Uruguay), evidencian interés por la primera, pero desinterés por la segunda. La figura del docente y las actividades propuestas influyen en las decisiones sobre las elecciones de orientación y carrera (Cardozo, 2009; Polino, 2011; MIMCIT, 2020).

Objetivos:

El objetivo general de este trabajo fue indagar la relación entre la actitud hacia la ciencia enseñada y la valoración de las actividades científico-escolares para el aprendizaje.

Metodología:

La población de este trabajo correspondió a los estudiantes de primer año de EMS pública (edad promedio: 16,5; % mujeres: 55,9). Se realizó un muestreo estadísticamente representativo, estratificado y aleatorio, de 50 grupos-clase. Los docentes colaboradores aplicaron el cuestionario ROSES, junto a 7 afirmaciones para evaluar el grado de acuerdo del estudiantado con las actividades propuestas por el profesorado. Los datos se procesaron mediante SPSS. La fiabilidad del cuestionario anexo fue alta (Cronbach= 0.836).

Resultados:

El análisis factorial originó tres conglomerados de estudiantes (KMO, 0,921; Bartlett, 0,000).

1) con actitud negativa hacia la ciencia enseñada, sin proyecciones hacia dedicarse a la ciencia o trabajar en tecnología, que valoró positivamente sólo las actividades experimentales y el trabajo en proyectos (N 258).

2) con actitudes positivas hacia la ciencia enseñada y que se proyectan hacia la ciencia y a trabajar en tecnología, valoró positivamente todas las actividades (N 79).

3) con actitud positiva, pero sin proyecciones hacia la ciencia o a trabajar en tecnología, valoró positivamente todas las actividades (N 185).

Discusión:

Es relevante ser conscientes de la diversidad de percepciones estudiantiles que hay en las aulas. Quienes no están valorando la ciencia enseñada y las actividades propuestas, son casi la mitad, y cabe la posibilidad de fomentar su interés proponiendo actividades experimentales e invitándoles a participar de proyectos de investigación. Muy probablemente actividades como leer en clase de ciencias o participar de exposiciones en el liceo no sea significativo para ellos y ellas y no favorezca la actitud positiva hacia la ciencia enseñada.

Referencias

- Cardozo, S. (2009). *Percepción de los jóvenes sobre la ciencia y la profesión científica*. (Informe n° 4). ANII. (1).
- Consejo de Educación Secundaria (CES) Monitor Liceal. 2018. (2)
- Mesa Interinstitucional Mujeres en Ciencia e Innovación y Tecnología (MIMCIT). (2020). *Mujeres en Ciencia, Tecnología e Innovación en Uruguay: un factor clave para avanzar en igualdad de género y desarrollo sostenible*. FING. (3)
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2021). *Caracterización del ingreso a carreras de educación superior en Uruguay*. (4)
- Polino, C. (2011). *Los estudiantes y la ciencia: encuesta a jóvenes iberoamericanos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5)

Proyectos de innovación de centros educativos

CoeducAnselm

Laura Maria de Haro Amer

CEIP Anselm Turmeda

Resumen

Com estàvem?

Curs 2018/2019 - 2019/2020. La direcció del centre tenia una sensibilització especial cap a la coeducació i començava a aplicar aquesta perspectiva a la majoria de les seves actuacions i propostes: es revisà el llenguatge dels documents de centre, es començaren a commemorar les dates assenyalades i es participà per primera vegada a la convocatòria d'ajuts de l'IBDona i Convivèxit. La dotació econòmica va permetre, entre d'altres, fer una primera dotació de material coeducador a les aules o realitzar un taller de sensibilització amb tota la comunitat educativa. També s'establiren els primers vincles amb la xarxa "Feminisme a l'escola", el col·lectiu de persones coeducadores dels centres educatius de les Illes Balears.

Què volíem aconseguir?

Volíem estendre la perspectiva coeducadora a qualsevol acció o proposta del centre i defugir de la coeducació entesa únicament com una activitat puntual: aquest marc ha d'estar present en l'estructura orgànica del centre per tenir un ressò real a l'educació dels infants. A la vegada, conscients de la importància cabdal de la figura tutorial en aquest canvi, preteníem trobar la via per fer fàcils i accessibles els continguts i estratègies que permeten oferir una proposta igualitària real.

Com vam canviar?

El curs 2021/2022 es va crear el programa "CoeducAnselm". Aquest pretenia institucionalitzar la feina coeducativa al llarg de tot el curs i estructurar-la de

manera comuna a tot el centre. Amb aquest objectiu es va crear una carpeta compartida amb tot el professorat del centre (a l'espai de treball "Drive") estructurada de la següent manera:

Carpeta de "Propostes didàctiques de lectura": De la majoria dels contes coeducatius de què el centre disposava es va elaborar una proposta d'aplicació didàctica per poder-los treballar a les aules.

Carpeta de "Transversalització del currículum": Conscients que la feina que cala és la que es fa de manera diària, la que normalitza la igualtat i la dona per suposada, es va posar a l'abast del professorat un recull de documents amb propostes per les diferents àrees curriculars i exemples de com transversalitzar la igualtat en la feina diària de l'aula

Carpeta de "Programació d'activitats anual": Amb la visió global del centre, la direcció va elaborar una planificació d'activitats per tot el curs seguint una calendarització estàndard. Per fer la programació, es van dividir els continguts propis de la coeducació en cinc blocs temàtics, temporalitzant-los en un període concret del curs. La proposta era la següent:

Setembre - Octubre: Estereotips i rols de gènere

Novembre - Desembre: Prevenció de la violència masclista

Gener - Febrer: Visibilització de les dones. Nous referents

Març - Abril: Llenguatge inclusiu

Maig - Juny: Educació afectivosexual

Com va anar?

Es van augmentar les propostes coeducatives a les aules i el professorat va millorar la consciència i sensibilització vers la igualtat entre nines i nins, dones i homes.

Com volem continuar?

Per aquest curs 2023/2024 volem donar una passa més cap a la sistematització del programa i pretenem convertir la carpeta compartida en un "GoogleSite" (similar a una pàgina web) amb l'objectiu de facilitar encara més al professorat l'ús dels recursos i fer extensiva la proposta a les famílies i resta de la comunitat.

Treballem amb jocs per aprendre a pensar al marc dels nostres ambients i tallers

Francisca Taltavull Sastre
M. del Carme Pons Rotger,
Maria-Antonia Manassero-Mas
Ángel Vázquez-Alonso

CEIP Francesc D'Albranca

Resumen

Com estàvem?

A la nostra escola treballem per ambients. Les temàtiques dels mateixos són art, matemàtiques, ciències naturals i ciències socials. El curs passat vam iniciar els tallers al cicle de grans, incloent els continguts de matemàtiques, hort, educació física i aprenentatge-servei. En el cas de l'àrea de matemàtiques (tant de taller com d'ambient), el projecte UIB "Jocs per aprendre a pensar", que planteja reptes, ens va semblar una bona proposta: a l'espai de grans es desenvoluparia dins la dinàmica dels tallers i a mitjans s'aprofitarien els cercles dels ambients, on podia ser un estímul inicial.

Què volíem aconseguir?

Els jocs per pensar els vam emprar com a reptes dirigits. Els objectius que ens plantejaven van ser:

- Reflexionar a partir d'un estímul
- Treballar la metacognició, fent presents les reflexions que vagin sorgint
- Treballar en equip, aplicant les tècniques adients d'escolta i comunicació, organització, empatia,...

Com vam canviar?

En el cas de la nostra escola, ja feiem algunes propostes d'aquests tipus, sobretot als ambients, per tant, el que ens va propiciar aquest projecte va ser

poder donar-li una forma més concreta i orientada a una temàtica.

Com va anar?

L'experiència va ser enriquidora, tant per l'alumnat com per a les mestres. Ha estat interessant veure com podien entendre i evidenciar coneixements i conceptes científics, a partir de la manipulació i experimentació d'un material simple (tangrams, cubs, cartes,...), i sempre jugant.

L'alumnat va rebre els reptes amb curiositat i ganes de saber què passava. La feina estava pautaada i l'alumnat havia de plasmar les reflexions que anava fent, seguint les passes donades.

El que més va agradar a l'alumnat va ser el fet de disposar de material per manipular i experimentar. Poder vivenciar els reptes, els ha ajudat a reflexionar i implicar-se en la feina.

També va ser molt positiva la col·laboració entre iguals: quan el grup de mitjans tenia un dubte o una proposta no sortia al joc, demanaven ajuda al grup dels grans. Així l'alumnat gran feia de mestres i guia als seus companys petits.

El que els costava més era haver d'escriure les seves reflexions, el seu pensament, en el paper. Al principi, també els costava molt, sobretot al grup dels mitjans, fer i dir hipòtesis.

Com volem continuar?

L'aprenentatge basat en reptes és sempre una proposta engrescadora per a l'alumnat i les propostes dels jocs per pensar, basades en la reflexió i el treball en equip, es diuen molt amb la nostra manera de fer, tant als ambients com als tallers. Per tant, la continuïtat del material manipulatiu, acompanyat d'un repte i una reflexió guiada, és una eina que continuarà vigent a la nostra escola. També l'ambient d'enigMAT pot ser una font clara on puguin aparèixer aquests tipus de situacions i reflexions.

Aquest curs s'han prioritzat altres temàtiques per als tallers, per tant, no es treballaran els jocs de manera específica, però com que és una dinàmica cíclica, segurament es recuperaran les propostes en propers cursos.

Aprentatges de i per a la vida

Apol·Lònia Sansó Capellà
Maria Immaculada Mas Pla
Marimaria Cristina Jorquera Barceló

CEIP Guillem Frontera Pascual

Resumen

Com estàvem?

El CEIP Guillem Frontera Pascual partia d'una realitat que el feia únic dins el Pla de Mallorca: escola petita amb ràtios reduïdes, alumnat molt divers, autonomia de centre per reorganitzar els horaris i les seves agrupacions, famílies compromeses amb el projecte educatiu, entorn ric... en definitiva, tot un conjunt de possibilitats que ens possibilitaven noves maneres de fer per enriquir la línia metodològica que anys abans s'havia posat en marxa.

Què volíem aconseguir?

A partir del treball conjunt del claustre i les famílies preteníem completar el procés que des del 2018 s'havia centrat en la creació d'espais d'aprenentatge on cada infant hi trobava propostes adients al seu desenvolupament. Per poder fer tot aquest procés es va dur a terme una profunda reflexió a partir de formacions tant internes com externes, viatges per conèixer noves maneres de fer, trobades amb les famílies, qüestionant-nos el sentit de l'avaluació... D'aquesta manera vàrem anar completant l'organització del dia a dia, l'estructuració dels continguts, adequant els documents de centre però sobretot, organitzant un acompanyament respectuós cap als docents nous, les famílies i els infants on cada un se sentís el vertader protagonista del recorregut a fer durant els seus aprenentatges i que existís una coherència entre lleis, documents institucionals i el dia a dia al centre.

Com vam canviar?

El principal canvi sorgí quan col·locàrem a l'alumnat com a vertader protagonista del nostre treball. Entenem que cada un és únic i que han de tenir cabuda les seves característiques, interessos i necessitats i això, sols és possible, si tenen moments d'escolta i reflexió amb el docent. Hem creat el quadern d'aprenentatge on es va marcant el full de ruta del propi infant amb les consignes que marca l'equip docent durant les recerques, els tallers, les propostes i la lliure elecció d'espais. Així hem fet que les entrevistes individuals siguin un dels moments claus per fomentar la reflexió, la gestió del temps, el compromís, l'autonomia, la consciència de l'aprenentatge i les ganes de superació. A més, aquestes trobades s'han convertit en espais únics per aconseguir que els infants ens expliquin què esperen o què necessiten per completar el seu procés d'aprenentatge i fomentar un major grau de connexió entre les seves motivacions i allò que troben a l'escola.

Com va anar?

Tot aquest canvi fa que els nostres infants entenguin i vegin el sentit de tot allò que passa a l'escola i ho connectin amb el seu dia a dia fent més ric aquest aprenentatge.

Com a mestres observam com les ganes d'aprendre hi són presents i sobretot, no es perd a ningú pel camí ja que es tracem camins únics amb un objectiu comú: millorar el seu rendiment acadèmic per aconseguir l'èxit educatiu que és la finalitat de tota educació.

Com a famílies observen que els infants entenen el per què de cada cosa, poden ser-hi presents en el procés i en gaudeixen aportant sabers, necessitats... en definitiva els tres eixos essencials formen part de l'aprenentatge de i per a la vida.

Com volem continuar?

A partir del treball que hem duit a terme com a claustre ara volem consolidar una nova eina de treball globalitzat a l'escola: les capsas d'aprenentatge. Entenem que és una passa més per treballar des de la globalitat tot allò que ens marca el currículum fomentant diferents tipus d'agrupaments, utilitzant

eines i llenguatges diversos, posant en pràctica tot allò après durant els tallers, autogestionant-se , assumint compromisos com a grup i respectant les opinions dels altres per aconseguir un mateix objectiu. Però sobretot, ens serviran per treballar amb l'alumnat un repte o una pregunta i veure que cada un dels resultats obtinguts són oberts i propis fent únic i profitós l'aprenentatge assolit.

Com pensen els Científics i les Científiques?: una experiència
d'aprenentatge amb jocs al CEIP Pere Cerdà

Rosa María Pomar Torres
 Maria Caro Martínez
 Maria-Antonia Manassero-Mas
 Ángel Vázquez-Alonso

CEIP Pere Cerdà

Resumen

Com estàvem?

La ciència és una eina important per comprendre el món que ens envolta. Però com podem començar a pensar com ho fan els científics i les científiques? Aquesta pregunta va servir com a punt de partida del projecte educatiu duit a terme a la nostra escola, en col·laboració amb la UIB amb els seu projecte "Juegos para aprender a pensar" que va tenir com a objectiu acostar a l'alumnat els processos del pensament científic mitjançant jocs seriosos.

Què volíem aconseguir?

El pensament científic i com abordar-ho dins l'aula. Pensament científic, mètode científic, procediments d'indagació, curiositat, recerques... són aspectes que sempre han aparegut dins el Currículum, però que sovint no teníem clar com introduir-los dins l'aula i que passaven desapercebuts durant el curs escolar.

A l'actual LOMLOE un bloc de sabers bàsics de l'àrea del Coneixement del Medi Natural i Social dedicat a la cultura científica i a la iniciació de l'activitat científica que dona suport curricular.

Com vam canviar?

Aprenem a jugar, aprenem a pensar. El projecte "Juegos para aprender a pensar" de la UIB ens va donar les eines per introduir les competències i sabers bàsics dins una Situació d'Aprenentatge que resulta significativa i atractiva per

l'alumnat, ja que va ser dissenyat per introduir els estudiants a les passes del pensament científic a través de jocs.

Com va anar?

Els investigadors UIB ens van ensenyar a jugar, explicar les regles, els materials necessaris i els objectius pels quals cadascun d'aquests jocs varen ser dissenyats.

Quan vàrem començar a jugar, vàrem veure com uns jocs senzills, ens desafiaven. "Pensar no és fàcil", "pensar requereix un esforç". Per superar els reptes vàrem desplegar capacitats d'observació, plantejar hipòtesis, analitzar resultats i arribar a conclusions. Vivenciar aquest procés va ser clau per entendre el potencial d'aquests jocs i el ventall de possibilitats que se'ns obria dins l'aula.

Vàrem triar tres jocs i els vàrem adaptar al nostre entorn educatiu. Vàrem acompanyar cada joc amb una història creada per tal de donar-li un context i ajudar a l'alumnat a situar-se i agafar un rol "científic". Els tres escenaris varen ser: curar una malaltia a l'Edat Mitjana, investigar un planeta desconegut i comprendre la natura com a biòlegs.

Després de cada joc, un espai de reflexió permetia l'alumnat compartir el procés duit a terme "dins el seu cap", les seves sensacions (frustració, satisfacció...) i a través del diàleg connectàvem totes aquestes experiències amb la realitat. Arribant a la conclusió que el que havia passat a l'aula es pareixia al que passava a les feines de caire científic.

Com volem continuar?

Després d'haver realitzar els jocs, s'ha observat que l'alumnat aplica amb més consciència habilitats i principis del pensament científic en els experiments i tallers que es proposen a l'aula. Hi ha una actitud més seriosa i rigorosa.

Pensam que s'ha creat una experiència d'aprenentatge innovadora i enriquidora. S'ha despertat la curiositat pels aspectes científics de l'aprenentatge i ha mostrat com la col·laboració amb expertes i la contextualització creativa poden resultar molt motivadores.

Som Poble

Antonio José Morales Cuberos

CEPA Llevant

Resumen

Com estàvem?

A causa de la problemàtica ambiental que viu el planeta el professorat del centre va decidir tractar-ho des d'una mirada local. Cal destacar que CEPA Llevant és un centre d'adults on la major part de l'alumnat (i en un percentatge cada vegada més elevat) procedeixen d'altres comunitats o uns altres països.

Què volíem aconseguir?

L'objectiu era aconseguir que tot l'alumnat pogués conèixer la problemàtica ambiental existent, no sols a escala global, sinó la implicació de tots i totes en conèixer la zona de Llevant, és a dir, formar part i implicar-se en la població en la qual resideixen.

Es va realitzar una gimcana amb 5 estacions.

- Reciclatge. Passaparaula interactiu sobre reciclatge.
- Aigua. L'empresa municipal d'aigües de Manacor va explicar la problemàtica de l'aigua. Es varen centrar al cas a Manacor i va fer una petita prova visual de la problemàtica amb les tovalloletes, que fins i tot posen que són biodegradables. Aquesta prova es va realitzar a una de les antigues fonts que abasteix Manacor.
- Productes ecològics i comerç just. A les instal·lacions de la botiga s'Altra Senalla, especialitzada en productes ecològics i comerç just, on es va fer una xerradeta sobre aquests temes.
- Fems. L'Ajuntament de Manacor varen fer un joc, al claustre de Manacor, per a explicar què han de fer amb els fems de forma correcta

(orgànics, plàstics, etc) i promoure l'ús de la deixalleria mòbil que encara és molt desconeguda.

- KM 0. En tornar al nostre centre es va donar als alumnes una llimonada i productes de Km 0 per a promoure la disminució de la petjada de carboni.

En cada prova es va donar un producte per a fomentar el reciclatge (poal d'orgànica, got tèrmic reutilitzable), que es va subministrar per la Conselleria de Medi Ambient.

Com vam canviar?

En conèixer l'alumnat els problemes existents en l'àmbit local i que solucions posseeixen a la seva mà, es va aconseguir la conscienciació no d'un problema que consideren llunyà, sinó d'una realitat que els envolta.

Com va anar?

L'organització va ser un èxit amb la implicació de CEPA Llevant, SAM (empresa municipal d'aigua), s'altra Senalla, Ajuntament de Manacor, Conselleria d'educació i IB3. L'alumnat ens va transmetre que l'objectiu va ser assolit, indicant-nos que d'una manera lúdica i senzilla varen poder ser conscients de la realitat de la seva població.

Com volem continuar?

Volem aconseguir que l'alumnat no sols s'impliqui de manera mediambiental en el seu entorn, sinó que sigui coneixedor de la història de Manacor. Considerem que un coneixement de la història ajudaria el nostre alumnat a conèixer com sorgeix la societat en la qual vivim, a més d'aquesta manera considerem que es podria millorar la inserció social de l'alumnat no nascut en aquesta illa. Per a això realitzarem una teatralització de la història de Manacor en diferents punts d'interès històric amb la col·laboració de l'Ajuntament de Manacor i els grups de teatre d'Oci i Temps Lliure.

Realitzarem una enquesta inicial i final per a saber la situació abans i posterior d'aquesta activitat.

L'Educació Emocional com a instrument generador de benestar

Arturo Celeste Palmero
María Isabel Salvá Llaneras

Col·legi Cooperativa Son Verí Nou

Resumen

On érem?

Decidírem introduir una innovació en la nostra filosofia de centre i apostar per l'Educació Emocional, ja que sabem que els estudis de neurociència l'avalen i el nostre professorat estava disposat a rebre la formació necessària i a implicar-se activament en el projecte. Per un costat en vàiem la necessitat i per un altre en teníem la motivació com a grup docent.

Què volíem aconseguir?

Volíem formar a persones que tinguin i creïn benestar. Volíem millorar el clima de convivència i el benestar emocional a la nostra comunitat educativa.

En concret, volíem treballar l'Educació Emocional tant de manera transversal (a totes les matèries) com de manera comprensiva (a tots els espais i moments de convivència). Tot això amb l'objectiu d'aconseguir que els alumnes assolissin competències en les relacions personals a partir del desenvolupament dels aspectes següents:

- Consciència emocional.
- Regulació emocional.
- Autonomia emocional.
- Competències socials.
- Habilitats de vida i benestar.

Què ferem?

- Formació del nostre personal, tant docent com no docent, en els postgraus que la UIB ofereix dins el Màster en Competències Emocionals.
- Introducció de continguts i pràctiques d'Educació Emocional en el currículum d'una assignatura en tots els cursos de les tres etapes educatives.
- Creació, dins el projecte de Biblioteca, de l'apartat "Llibres màgics" per tal de que els alumnes coneguin les emocions i treballin les competències emocionals mitjançant la ficció.
- Foment de la creativitat artística com a forma d'expressar i canalitzar emocions.
- Certificació de dos dels nostres docents en la metodologia "Cómo hablar a tus hijos" de Tallers de Comunicació Respectuosa per a Pares.

Com ho fèrem?

- Pràctiques per a desenvolupar les competències emocionals.
- Facilitació de moments per a la respiració conscient i la relaxació.
- Tallers extraescolars de respiració conscient i relaxació per a famílies.
- Aprofitar la creativitat artística per a expressar emocions.
- Publicitar literatura sobre la temàtica de les emocions entre les famílies.
- Realització de Tallers de Comunicació Respectuosa per a Pares segons la metodologia "Cómo hablar a tus hijos".

Com va anar?

- Amb el treball de les competències emocionals es milloren les competències clau per a l'aprenentatge permanent.
- Els nins milloren el seu autoconeixement i aprenen a conviure.
- S'amplia el vocabulari emocional en els diferents àmbits.
- S'augmenta i millora l'acompanyament per part de les famílies.
- Creix la motivació en general.
- Millora el clima laboral.

Cap on seguirem?

- Implantació d'un rigorós i ambiciós programa d'Educació Emocional anomenat RICE (Red Internacional de Centros Experimentales) promogut per la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) que inclou formació, seguiment i avaluació tant per al professorat com per a les famílies.
- Formació de vàries de les nostres mestres en "Cuentoterapia".
- Inclusió de continguts i pràctiques d'Educació Emocional en diferents assignatures de manera transversal i també de manera comprensiva en diferents espais i moments de la convivència en el centre.
- Insistència, especialment per part dels tutors, en donar a conèixer a les famílies aquesta nova mirada.
- Facilitació de moments, durant la convivència diària, per a fomentar i treballar les competències emocionals.
- Més realització de tallers amb famílies a nivell extraescolar.

Reutilització creativa

Eva Petit Torres

Cristina De Bustamante Rodríguez

Escola d'art d'Eivissa

Resumen

Reutilització Creativa

El projecte d'Innovació de l'Escola d'Art d'Eivissa, va anar de la mà de la Comissió de Medi ambient del centre, una comissió de recent creació, que va involucrar-se en diferents projectes del centre; sent el nexa d'unió de diferents activitats que sorgiren, tant del propi centre, com d'entitats externes, on l'objectiu comú era la reutilització de materials de rebuig i la conscienciació mediambiental.

Com estàvem?

El projecte d'Innovació que vàrem crear va estar motivat per la necessitat del centre de tenir una comissió de medi ambient, inexistent fins aquell moment, i involucrar a tota la comunitat educativa en la reutilització creativa de materials al món de l'Art.

Què volíem aconseguir?

Amb aquest projecte es volien aconseguir principalment dos objectius: en primer lloc: la possibilitat de realitzar creacions artístiques de primer nivell amb material reciclat, i/o que l'alumnat es familiaritzés amb la reutilització, com a part de l'Art i tingués noves eines per a realitzar les seves creacions. En segon lloc: realitzar una activitat interdisciplinària per a crear una unió entre els diferents tipus d'alumnat del nostre centre; degut a que tenim alumnat de diferents edats, des dels 16 anys a persones pre-jubilades o ja jubilades.

Com vam canviar?

Es varen fer diferents activitats al llarg del curs com van ser: Carnestoltes "La mar de compromesos"; Upcycling de mobles; Marató de reciclatge creatiu de roba; Participació al Nativ Alive amb "La mar de plàstic"; Jornades de sostenibilitat amb xerrades de diferents artistes utilitzant materials de reciclatge, i la firma d'un acord amb la Xarxa de deixalleries d'Eivissa, per poder utilitzar diferents materials de rebuig per realitzar els diferents projectes artístics del centre, etc.

Com va anar?

Els resultats van ser molt satisfactoris per a tota la comunitat educativa sobretot per l'alumnat del centre. Es van aconseguir els objectius de treballar de forma interdisciplinària, aconseguint creacions artístiques on l'eix principal era la reutilització, a més, es va aconseguir crear un molt bon ambient de centre, on es va treballar en equip per treure endavant els projectes on el professorat servia de guia i motivació, deixant córrer la seva imaginació i no coartant la creativitat.

Com volem continuar? Degut als bons resultats obtinguts en el curs 22/23 aquest proper curs es vol seguir treballant en activitats que fomentin la cohesió de centre a través de la sostenibilitat, i la creativitat donant una nova vida a materials de rebuig sense caure en els tòpics del reciclatge, i seguir concienciant a l'alumnat en la reutilització i la petjada zero.

Espai escola. Un espai per afavorir el benestar emocional dels alumnes

Anabel Gonzàlez Vallés

IES Binissalem

Resumen

Fa pràcticament una dècada que a l'IES Binissalem tenim un servei de mediació entre iguals. Considerarem el curs 21-22 que en alguns casos/conflictes havíem de plantejar un altre tipus d'intervenció i que molts d'alumnes necessitaven un espai tranquil, de calma on poder parlar entre ells del conflicte que tenien, fos amb ajuda d'algun adult o sense.

Ens decidim per l'ESPAI ESCOLTA, evitam el nom d'aula escolta perquè no és una aula "qualsevol"; es vol desmarcar de qualsevol connotació negativa que puguin tenir pels alumnes el concepte aula. No és una aula més, és un espai pensat perquè els alumnes siguin els protagonistes i on des de la comoditat i el benestar puguin sentir-se escoltats.

L'acollida d'aquest recurs ha estat molt ben valorat pels alumnes, li posen generalment entre un 9-10. Any rere any el visiten prop d'un centenar d'alumnes que hi arriben pel seu propi peu. Després d'escoltar als alumnes, la nostra intervenció sol acabar amb un altre centener de mediacions entre iguals, i concretament el curs passat sorgiren una dotzena de protocols autolítics.

A l'espai escolta fem servir estratègies com la mediació, la conversa restaurativa, els cercles de diàleg, els cercles restauratius, etc.

El propòsit que ens mou és que els alumnes tinguin un lloc, i uns professors de referència a qui poder-se adreçar. Això no implica que l'adult tingui la solució de tot, a vegades ens trobam alumnes amb motius ben definits i concrets i els professors - com oients- veuen molt clar les opcions d'ajuda existents a nivell de centre (ja puguin ser activant recursos interns o externs).

En canvi, altres vegades l'adult de referència dins l'espai es troba amb alumnes amb necessitat de companyia i/o de compartir quelcom, alumnes amb idees i pensaments distorsionats, amb preocupacions per problemàtiques familiars i/o socials, etc. i cal que ell/a mateix/a hi dediqui més temps o cal que activi altres respostes més complexes.

Molt clarament, cada actuació que es du a terme està totalment lligada al consentiment dels alumnes. Ells són els protagonistes i qualsevol passa a fer és acordada i pactada. Majoritàriament, l'adult només acompanya a l'actor principal que és l'alumne.

Destaquem, que a nivell de convivència, ens sembla clau durant l'adolescència prestar atenció i cuidar la salut mental i emocional dels alumnes. El cervell adolescent és, per naturalesa, un cervell immers en el desordre, en el caos, és un cervell en metamorfosi, per tant, davant aquesta possible situació d'emergència i crisi emocional cal posar en funcionament estratègies que els ajudin a trobar l'equilibri.

A més, també feim un incís en l'àmbit relacional, perquè volem que els alumnes -amb un paper actiu- cerquin la felicitat i tinguin voluntat de millorar les seves relacions i s'hi esforcin; ja sigui amb companys de classe, amb amics o amb la parella. Hi ha molt camí per fer, però amb l'espai escolta pretenem afavorir el cultiu d'una cultura emocional i comunicativa potent.

Finalment, dir que l'espai escolta pretén ser un recurs de prevenció. Pretén evitar que situacions crítiques (ex: el canvi físic del cos, el contacte amb gent nova i diferent del cercle habitual, la interacció a través de les xarxes socials, l'accés a elements nous i desconeguts, etc.) difícils d'afrontar perquè requereixen unes habilitats concretes (ex: saber dir no, estima del cos, defensa dels drets, etc) i que alguns encara no disposen, acabin esdevenint situacions problemàtiques. I en moments de crisi la millor resposta passa per l'escolta i perquè pugui confiar en les persones del voltant.

Treball de recerca al batxillerat, una proposta innovadora... truc!

Damià Vicens Xamena

IES Joan Alcover

Resumen

Als professors que se'ls va assignar a principi del curs 2022-2023 la nova assignatura de la LOMLOE, Treball de Recerca de Batxillerat de 1er de batxillerat (TRB I), varen començar amb ganes, però amb moltes d'incerteses. Una assignatura nova sempre és una empresa que requereix un esforç tant del professor com dels alumnes

Aquestes línies que aport, provenen de les converses que he tingut amb diferents tutors de TRB I de diferents centres i de la meva experiència personal amb l'assignatura. Segur que hi ha altres professors que han tingut una experiència molt diferent a la meva i les aportacions que farien serien molt diferents. Ara bé, l'objectiu d'aquest escrit és que se tengui coneixement que una part del professorat ha trobat molt d'aspectes de l'assignatura que no la fan golosa als docents i pot ser una candidata a assignatura que "la doni el darrer que arribi al departament". Ara és l'hora de posar remeis i veure on es poden fer millores perquè l'assignatura resulti atractiva per a tothom.

Hi ha professors que l'assignatura les hi ha creat angoixa, per un o varis motius. No ha estat exclusiu dels professors, els alumnes també ho han patit. El pro d'aquesta nova assignatura estan clars: introduir als alumnes al món de la recerca i fer-les veure que la paciència, la perseverança i l'esforç continuat dona un fruit. Sembla una empresa senzilla de dur a terme, però no ho és. La implicació de l'alumne i la relació amb el tutor han de ser fluides i amb una feina del dia a dia. Aquí s'ha de ficar la banya des del primer dia.

En la gestió que han fet el centres de la TRB I, sembla que han estat molt dispars, sobretot referent a les hores de reunions mensuals dels tutors, les

directrius que han donat els coordinadors als professors-tutors de TRB I, que tenien que entregar els alumnes a final de curs i com, etc.

Els tutors de TRB I tenen una formació acadèmica molt diferent i una manera de fer també diferent. No basta que un coordinador de l'assignatura els coordini, probablement un bon programa de formació del professorat i alguns "detalls" més, contribuirien a millorar l'assignatura i fer un retruc.

Myotragus a l'aula? I perquè no!

Damià Vicens Xamena

IES Joan Alcover

Resumen

La Geologia està en desavantatge als currículums de ciències naturals de tot l'Estat Espanyol a l'Educació Secundària Obligatòria. Per a comprovar-ho basta pegar una ullada als documents oficials del BOE o als bolletins de les diferents comunitats autònomes. D'altra banda, per agreujar el problema, no tots els centres educatius compleixen les programacions anuals de les diferents assignatures de l'ESO implicades amb les ciències naturals, essent la Geologia la més perjudicada de les ciències.

Es proposa utilitzar l'extint bòvid endèmic de les Gimnèsies (Menorca, Mallorca, Cabrera i Dragonera), el *Myotragus balearicus*, per a introduir conceptes de Geologia i Biologia i fer veure als alumnes que no en poques ocasions aquestes ciències van agafades de la mà. Paral·lelament, una altra qüestió important per a donar a conèixer aquest animal, és qui el va descobrir i quan. A principis del segle XX, on les dones no tenien cabuda dins la ciència, una jove Dorothea Bate, amb molta iniciativa, perseverança i contra corrent, va ser la primera dona que va treballar pel Museu d'Història Natural de Londres, encara que als inicis fos d'una forma no oficial. Na Dorothea dona a conèixer el *Myotragus* en un article aparegut el 1909 a la *Geological Magazine*. Varen haver de passar més de 50 anys després de la seva descripció perquè es realitzàs un simposi sobre aquest vertebrat, el juliol de 1965 a Deià (Mallorca), on les comunicacions presentades són publicades al *Bolletí de la Societat d'Història Natural de les Balears*. De llavors ençà, el coneixement sobre aquest vertebrat s'ha incrementat extraordinàriament.

Myotragus es troba al registre fòssil, per la qual cosa les roques sedimentàries,

el procés de fossilització i les excavacions paleontològiques, estan a l'ordre del dia, així com el procés evolutiu que va sofrir el llinatge d'aquest gènere, juntament amb els esdeveniments a escala global i en concret, a la Mediterrània a partir del Messinià.

Va ser testimoni de l'assecamment de la Mediterrània i del seu posterior reompliment per les aigües atlàntiques. També va ser testimoni durant les glaciacions que Menorca, Mallorca, i Cabrera formaven una única illa.

A la revista Ciències. Revista del professorat de ciències de Primària i Secundària, de la Universitat Autònoma de Barcelona vaig presentar un treball titulat "Simplement, me vaig situar 59,055 polzades d'ells" podria haver dit Dorothea Bate, que es va publicar per gener de 2023, on donava una relació bibliogràfica, un recurs i unes reflexions pels docents relacionat amb l'animal i la seva descobridora. No és un recull de tot el que s'ha estudiat o publicat d'aquest bòvid, ni de prop, senzillament es un recull per a què el professorat pugui pegar un cop d'ull a l'escrit i s'animi i faci ús en la seva docència d'aquest animal tan extraordinari. Es comenten alguns aspectes conceptuals sobre l'animal i es posen alguns exemples d'ESO i batxillerat, tot i que es pot trobar per internet algun exemple de la seva utilització a Primària.

Dinamització de la comunitat educativa

Gloria Ferrer Camps

IES ses Estacions

Resumen

Com estàvem?

L'IES Ses Estacions és un centre d'atenció preferent de Palma, amb un percentatge significatiu de població migrant, amb un nivell socioeconòmic mitjà-baix i una baixa cultura de participació.

Què volíem aconseguir?

Davant aquesta situació dissenyem un projecte, en col·laboració amb FAPA Mallorca, per fomentar i possibilitar la participació efectiva de l'alumnat i les famílies, com a part de la comunitat educativa, mitjançant els seus col·lectius. Els primers cursos el projecte es va incloure dins la comissió de convivència i, actualment, s'ha constituït la comissió específica de dinamització. El centre participa a la xarxa PMT i els objectius del projecte hi estan alineats.

Com vam canviar?

S'ha facilitat la participació de l'alumnat, dinamitzant les estructures ja existents, com les juntes de delegats, reactivant els equips de mediació i creant els de cibermentors, així com el grup del Consell d'Infància i Adolescència. L'aprenentatge de la participació és un procés que s'ha d'alimentar, com per exemple, a la dinamització del patis, on ha anat creixent des de les aportacions de la Junta de Delegats, a la seva implicació activa en la millora dels espais i dinàmiques, fins a la seva incorporació futura en la comissió de dinamització i altres. Fora de l'horari lectiu, s'han organitzat activitats extraescolars, que han comptat amb l'opinió de l'alumnat i les famílies, amb una elevada participació

i grau de satisfacció.

Activar la participació de les famílies, com a col·lectiu, ha estat tot un repte: l'associació (AMIPA) prèvia estava inactiva i desconeixien les vies de participació i els seus beneficis. S'han realitzat cercles d'acollida amb les famílies nouvingudes, s'ha donat suport a la creació d'una nova junta directiva de l'AMIPA i s'ha reactivat la seva participació al Consell Escolar i comissions. Hem comptat amb l'assessorament de FAPA Mallorca per a la seva formació i amb el seu Pla d'Acompanyament per consolidar l'associació i ajudar-la a organitzar tallers. S'han organitzat activitats amb el centre, com el concurs de logotip, i formacions conjuntes de la comunitat educativa.

Com va anar?

Les valoracions de l'alumnat han estat molt satisfactòries i s'ha incrementat el seu sentiment de pertinença. La dinamització dels patis ha millorat la seva convivència, reduint significativament l'ús del mòbil, i ha millorat la relació amb el professorat, que assumeix el rol de dinamitzador. L'alumnat es sent escoltat, veu la utilitat de la participació i va adoptant un paper cada vegada més col·laborador.

L'AMIPA té uns canals de comunicació regulars amb la direcció, participen a diferents comissions, el seu paper al Consell Escolar és més actiu i comprèn que la seva participació és útil i important.

Al centre ara es posen en valor els col·lectius de participació, generant sinergies de comunicació compartida i dinàmiques de treball conjunt.

Com voleu continuar?

Es necessita consolidar algunes fites, com l'empoderament de la junta de delegats o la renovació de l'AMIPA, i aconseguir-ne de noves, com la participació de l'alumnat en comissions o la creació d'una associació d'estudiants.

La participació és un procés viu, que necessita d'un acompanyament que eviti possibles retrocessos i permeti seguir avançant cap a la participació plena de la comunitat educativa.

Organiza, patrocina y colabora

