



**EDUCACIÓN INTEGRAL CON
PERSPECTIVAS INNOVADORAS
PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO**

Gabriel Estuardo Cevallos Uve
María Jesús Santos Villalba
María José Alcalá del Olmo Fernández
Daniel Álvarez Ferrándiz

Dykinson, S.L.

**EDUCACIÓN INTEGRAL CON PERSPECTIVAS
INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO
EDUCATIVO**

Gabriel Estuardo Cevallos Uve
María Jesús Santos Villalba
María José Alcalá del Olmo Fernández
Daniel Álvarez Ferrándiz

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2023

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas. El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

Esta publicación fue dictaminada por revisión de doble ciego con evaluadores internacionales. Comité Editorial Internacional (miembros de los grupos de investigación): Research, Innovation & Technology in Education - RITE (SEJ-607), Análisis de la Realidad Educativa - AREA (HUM-672), Leadership, Development and Educational Research, LEADER (SEJ-604), Laboratorio de Innovación en Educación – LabinED (SEJ-655).

ISBN: 978-84-1170-706-0

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE LAS TIC INCENTIVANDO EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL José Fernández Cerero, Juan José Victoria Maldonado, Alejandro Martínez Menéndez y Salomé María Salas Martín.....	11
3. PERCEPCIONES DE MAESTROS EN FORMACIÓN EN LA INCLUSIÓN DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL MEDIANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS GAMIFICADOS Natalia Moreno Palma, Francisco-Javier Hinojo-Lucena, José-María Romero-Rodríguez y Blanca Berral Ortiz	17
4. FORMACIÓN DIGITAL DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA José Fernández Cerero, Marta Montenegro Rueda, Pepa Haba García y Alejandro Martínez Menéndez.....	37
5. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN SEGURIDAD DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA Carmen Rodríguez Jiménez, Juan Manuel Trujillo Torres, Santiago Alonso García y José Antonio Martínez Domingo.....	45
6. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN ENTORNOS MULTICULTURALES Blanca Berral Ortiz, Juan Miguel Fernández Campoy, Jose Antonio Martínez Domingo y Manuel Enrique Lorenzo Martín	57
7. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS UNA APROXIMACIÓN NATURAL DEL APRENDIZAJE Juan José Victoria Maldonado, Marta Montenegro Rueda, Pepa Haba García y Salomé María Salas Martín.....	65
8. LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD COMO ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Francisco José García Aguilera, María Jesús Santos-Villalba, María José Alcalá del Olmo Fernández y Lucía María Parody García	71
9. ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES EN PROYECTOS DE APS Y SU RENDIMIENTO ACADÉMICO Ana López Medialdea y María Barea Luengo.....	79
10. ELECCIÓN DE MATERIALES EN LAS ESCUELAS WALDORF EN LA ETAPA INFANTIL Carmen María Martínez Morales, Alfonso López Ruiz y Ana I. Invernón Gómez.....	91
11. VIOLENCIA ESCOLAR Y RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS Ana I. Invernón Gómez, Alfonso López Ruiz y Carmen María Martínez Morales.....	99
12. ORGANIZACIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA Blas González Alba, Moisés Mañas Olmo, Ana Carolina Alix González y Paula Vázquez Jiménez	107
13. ESTRATEGIAS DE CAPACITACIÓN EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO PARA LA EMPLEABILIDAD Celia Rangel Pérez y María José Gato Bermúdez.....	117
14. LA EDUCACIÓN SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN: PROPUESTA PARA EL DÍA MUNDIAL DE LA POESÍA Sara Familiar Rodríguez y Imelda Martín Junquera	125
15. EDUCATION AS AN INTENTIONAL MORAL ACT Jorge López-González y Verónica Fernández Espinosa	133

16. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE Y USO DE PLOTAGON EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
Cristian Ariza Carrasco, Juan Manuel Muñoz González, María Dolores Hidalgo Ariza y María Helena Romero Esquinas	143
17. RESILIENCIA Y ABANDONO UNIVERSITARIO	
Daniel Álvarez-Ferrándiz, Morelia Valencia-Medina y Álvaro Manuel Úbeda-Sánchez ...	153
18. LA HABILIDAD SUPERIOR PENSAMIENTO CRÍTICO: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA SU FORTALECIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
Diana Flores-Noya, Ximena Álvarez Barría y Hugo Martínez Cortes.....	161
19. ANÁLISIS DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: INFLUENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y EN EL DESARROLLO FUTURO DEL NIÑO	
Encarnación Lozano Galván, Betty Estévez Cedeño y Fulgencio Sánchez Vera.....	171
20. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN UN CENTRO DEPORTIVO	
Francisco José Florido Esteban, Salvador Fernández González, Inmaculada Gómez Jaranay y María Teresa Castilla Mesa	183
21. CONOCIMIENTOS Y USOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA ENTRE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO. ANÁLISIS SOBRE EL IMPACTO EN SU DESARROLLO PERSONAL Y ACADÉMICO	
Betty Estévez Cedeño, Encarnación Lozano Galván, Fulgencio Sánchez Vera e Inmaculada Perdomo Reyes	191
22. CÓMO MOTIVAR A LAS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES	
Francisco José Florido Esteban, José Carlos Anillo Torre, Salvador Doblas Arrebola y Marta Varo Martí.....	199
23. CONSTRUYENDO CONCIENCIA CULTURAL: INTERVENCIÓN EN LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO MÁS ALLÁ DEL CONTEXTO ESCOLAR	
Juan Carlos Armenteros Mayoral, Cristian Calzado Torres, María del Carmen González Cortés y Susana Ripoll Martín.....	207
24. SOCIALIZACIÓN POLÍTICA, ESCUELA Y NIVEL EDUCATIVO: VARIABLES DEL ENFOQUE CONDUCTISTA PARA LA COMPRESIÓN DE LA PARTICIPACIÓN	
Laura Feliciano Pérez y José Manuel García Moreno	215
25. EL PATRIMONIO RURAL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA ABORDAR EL TRABAJO DE LAS MUJERES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	
José Luis Bolívar Fernández, María José Ortega Chinchilla y Raúl Ruiz Álvarez	223
26. LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN MODALIDAD VIRTUAL: EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE MAGISTER DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA	
Damarys Roy Sadradín, Victoria Peña Caldera, Mabel Valenzuela Galdames y Carolina Chacana Yordá	235
27. EL IMPACTO DE LA EMPRESA EN LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.	
Rosetta Trujillo Leiva	247
28. EXPERIENCIAS DE NEUROAPRENDIZAJE EN ARGENTINA. EL ABC DE LA NEUROPSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	
Pedro C. Martínez Suárez, Oscar Arístides Palacio, Nicolás Parra-Bolaños y Ana L. Villazhiñay-Matute.....	255
29. LOS PLANES DE FORMACIÓN ONLINE DE EMPRESA. EVOLUCIÓN TRAS LA PANDEMIA	
Manuel Enrique Lorenzo Martín, Jose Antonio Martínez Domingo, Yosbanys Roque Herrera y Juan Miguel Fernández Campoy	265

INTRODUCCIÓN

La Educación Integral abarca un enfoque educativo que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es un proceso holístico que reconoce y nutre las múltiples dimensiones del individuo, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales, sociales, éticos y físicos. Este paradigma educativo busca formar personas completas, capaces no solo de acumular información, sino también de aplicarla de manera ética y creativa en su vida cotidiana y en su interacción con la sociedad.

Al abrazar la Educación Integral, se prioriza el desarrollo de habilidades esenciales para el siglo XXI, como la colaboración, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la adaptabilidad. Estas habilidades, conocidas como habilidades blandas o socioemocionales, son fundamentales para el éxito en un mundo complejo y cambiante, donde la capacidad de aprender, desaprender y reaprender es crucial.

La Educación Integral no solo se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que también busca cultivar valores éticos, ciudadanos y sociales en los estudiantes. Se centra en el desarrollo de la empatía, la conciencia cívica, la responsabilidad social y la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva, fortaleciendo así el tejido social y contribuyendo a la formación de ciudadanos activos y comprometidos con su entorno.

En este contexto, la innovación en el ámbito educativo adquiere una importancia monumental. La innovación no se refiere únicamente a la introducción de nuevas tecnologías en el aula, sino que abarca la creación y adopción de nuevos enfoques pedagógicos, estrategias de enseñanza-aprendizaje dinámicas y métodos que promuevan la participación activa de los estudiantes.

La innovación educativa abre las puertas a una serie de oportunidades. Desde el uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la realidad aumentada hasta la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o el diseño de experiencias de aprendizaje más personalizadas, la innovación educativa busca maximizar el potencial de cada estudiante, adaptándose a sus necesidades individuales y fomentando su creatividad.

Además, la incorporación de la innovación en la educación no solo beneficia a los estudiantes, sino que también empodera a los educadores al brindarles herramientas y recursos para ofrecer una educación más dinámica y relevante. Esto impulsa una transformación en la forma en que se concibe y se imparte el conocimiento, promoviendo la exploración, el descubrimiento y la curiosidad como motores fundamentales del aprendizaje.

Por otra parte, es necesario entender la sinergia entre Tecnología Educativa y Aprendizaje Digital ha generado un cambio trascendental en la educación, transformando la forma en que los

individuos acceden, procesan y aplican el conocimiento. Este paradigma educativo se extiende más allá de la mera introducción de herramientas tecnológicas en las aulas, siendo un catalizador de cambios profundos en la dinámica del aprendizaje.

La Tecnología Educativa ha democratizado el acceso al conocimiento al romper las barreras geográficas y temporales. Las plataformas en línea, los recursos interactivos y las comunidades virtuales han abierto un mundo de posibilidades educativas, permitiendo a estudiantes de diversas procedencias y circunstancias acceder a experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Esto ha promovido la inclusión y la equidad, al proporcionar oportunidades educativas que antes estaban limitadas por fronteras físicas o recursos financieros.

El Aprendizaje Digital ha cambiado la naturaleza misma del aprendizaje. Ya no se trata solo de recibir información, sino de interactuar con ella de manera dinámica. Desde simulaciones en 3D hasta juegos educativos y entornos de aprendizaje personalizados, el estudiante es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, explorando, experimentando y construyendo conocimiento de manera activa.

La colaboración y la interacción se han potenciado a través de la Tecnología Educativa. Las herramientas de comunicación en línea, las plataformas colaborativas y las redes sociales educativas han facilitado la conexión entre estudiantes, docentes y expertos de todo el mundo. Esta conectividad global ha enriquecido los debates, ha promovido el intercambio de ideas y ha permitido la colaboración en proyectos educativos a una escala antes impensable.

La personalización del aprendizaje es otro aspecto fundamental que ha florecido con la Tecnología Educativa. La adaptación de contenidos y metodologías a las necesidades individuales de cada estudiante, mediante sistemas de aprendizaje adaptativo, ha permitido un enfoque más centrado en las fortalezas y desafíos únicos de cada persona, maximizando así su potencial de aprendizaje.

No obstante, el desafío radica en la integración efectiva de estas herramientas en el proceso educativo. La formación docente, el diseño de currículos flexibles y la selección adecuada de recursos digitales son aspectos fundamentales para garantizar que la Tecnología Educativa y el Aprendizaje Digital se utilicen de manera óptima, complementando y fortaleciendo la labor del educador como guía y facilitador del aprendizaje significativo.

Finalmente, mencionar el desarrollo de habilidades para el siglo XXI se ha convertido en un eje crucial en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Dentro de estas habilidades fundamentales, el Pensamiento Crítico, la Creatividad y la Colaboración ocupan un lugar central al preparar a los individuos para afrontar los desafíos globales y contribuir al progreso social, económico y ambiental.

El Pensamiento Crítico implica la capacidad de analizar información de manera reflexiva y cuestionar, evaluar y sintetizar ideas de manera lógica y fundamentada. En el contexto de los ODS, esta habilidad es fundamental para comprender la complejidad de los problemas globales y proponer soluciones innovadoras y sostenibles. Los individuos con habilidades críticas pueden

examinar diferentes perspectivas, identificar sesgos y tomar decisiones informadas que impacten positivamente en la sociedad y el medio ambiente.

La Creatividad es esencial para la innovación y la resolución de problemas. Fomentar la creatividad no solo implica la generación de ideas originales, sino también la habilidad para encontrar soluciones imaginativas y efectivas a los retos planteados por los ODS. La creatividad permite la exploración de alternativas, la adaptación a escenarios cambiantes y la creación de enfoques disruptivos para abordar problemas sociales, económicos y ambientales de manera más efectiva.

La Colaboración es una habilidad fundamental para abordar los desafíos globales de manera efectiva. Los ODS son interconectados y requieren esfuerzos conjuntos y colaborativos entre gobiernos, organizaciones, comunidades y ciudadanos. La colaboración efectiva implica trabajar en equipo, compartir ideas, respetar la diversidad de opiniones y habilidades, y alcanzar objetivos comunes. Esta habilidad permite construir alianzas estratégicas y encontrar soluciones integrales y sostenibles.

El desarrollo de estas habilidades no solo contribuye al avance de los ODS, sino que también prepara a las personas para ser ciudadanos activos y agentes de cambio en sus comunidades. Al fomentar el Pensamiento Crítico, la Creatividad y la Colaboración en entornos educativos, se promueve una mentalidad orientada hacia la resolución de problemas, la innovación social y la construcción de un futuro más sostenible e inclusivo para todos.

Integrar estas habilidades en los procesos educativos, así como en programas y proyectos orientados a los ODS, permite formar individuos con capacidades para enfrentar desafíos complejos, proponer soluciones creativas y trabajar de manera colaborativa hacia un mundo más equitativo, próspero y sostenible.

GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE LAS TIC INCENTIVANDO EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

José Fernández Cerero
Juan José Victoria Maldonado
Alejandro Martínez Menéndez
Salomé María Salas Martín

1. INTRODUCCIÓN

La educación actual se encuentra significativamente alejada del modelo tradicional de enseñanza de las décadas pasadas, en las que el docente impartía clases magistrales y el discente tenía un rol pasivo en su aprendizaje. Dicha divergencia se debe, en gran medida, al profundo desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, y su irrupción en el ámbito educativo, considerándolas ahora una herramienta con posibilidades muy variadas en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

El binomio formado por el progreso tecnológico y los descubrimientos en el campo de la educación ha significado la creación de herramientas didácticas como la gamificación, que permiten desarrollar un aprendizaje basado en retos (Romero y Espinosa, 2019). Esta técnica no consiste en crear un juego, sino en utilizar los sistemas de recompensas y dinámicas en los que se basan, como los puntos, las medallas o los niveles; en contextos no lúdicos (Torres y Romero, 2018).

Uno de los principales requisitos para poder gamificar las aulas, como establecen Parra et al. (2020), es una sólida formación por parte del docente en este ámbito, así como un alto nivel de implicación y dedicación cuyo fin último sea motivar al alumnado a la construcción de su propio aprendizaje.

2. BENEFICIOS DE LA GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Son numerosas las aplicaciones y programas digitales existentes con los que gamificar las aulas, así como las temáticas en las que se puede basar dicha técnica. Desde dibujos animados de interés para los más pequeños, como *Bob Esponja* o la *Patrulla Canina*, hasta seres fantásticos, como las hadas o los duendes. Pueden ser infinitas las opciones en las que se base la gamificación, en general, y los premios, medallas, dinámicas y contenidos en particular. Su

elección siempre dependerá de la edad, desarrollo madurativo y necesidades de los discentes a los que vaya dirigida esta propuesta.

Classdojo, *Gimkit* o *Cerebriti* son algunas herramientas digitales que permiten la puesta en práctica de esta técnica, a la vez que el docente sigue la evolución de su estudiantado, así como de la obtención de premios o insignias de cada uno. Igualmente, esta dinámica posibilita que las familias también sigan el proceso de aprendizaje de sus hijos desde sus propios dispositivos móviles, favoreciendo una buena relación familia-escuela que contribuya a la mejora educativa (Coromoto, 2020).

Si centramos la atención en aquellos aspectos positivos de la gamificación, lo más destacable es su gran poder motivacional en los estudiantes, elemento crucial para un desarrollo académico exitoso. Gracias a esta actitud favorable de los discentes al aprendizaje, se propicia un clima agradable en el aula, eliminando el estrés o ansiedad que, en ocasiones, podría generar acudir al colegio (Mora et al., 2023).

En términos de igualdad, una de las ventajas de esta metodología activa es que permite la inclusión de aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de exclusión social, pues le otorgan herramientas para desarrollar sus habilidades emocionales y sociales de una manera motivadora (Marín et al., 2021).

Desde una perspectiva emocional, la gamificación no sólo enseña a los niños a que aprender puede ser divertido, sino que, si se profundiza más en la dinámica de esta técnica de enseñanza, se puede comprobar que, gracias a su sistema de premios, los infantes tendrán que gestionar no sólo su sentimiento de victoria, sino también su frustración. Dicho aprendizaje contribuirá al desarrollo de una correcta inteligencia emocional por parte de los menores que les ayude, en el futuro, a enfrentarse a la vida que los rodea de manera segura. De esta manera, cada individuo, durante el proceso de gamificación, tendrá que asimilar y aceptar los errores, reconociéndolos como una parte más del propio proceso de aprendizaje.

Por último, otro de los aspectos más relevantes de la gamificación es su capacidad de adaptación a cualquier contexto o individualidad, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado (Parra y Segura, 2019). Así, se facilita la atención a la diversidad, siendo su consideración la única garantía de inclusión educativa real, pues, de esta manera, se estará ofreciendo una igualdad de oportunidades a cada miembro de la comunidad educativa.

3. MARCO LEGAL

La relativamente corta edad de la gamificación como metodología nacida de la investigación educativa, y por ende un importante factor para la innovación y actualización docente, hace que resulte de interés valorar la presencia de la misma en la actual legislación educativa española referente a la etapa que nos ocupa, la Educación Infantil, pues en tiempos recientes se han desarrollado importantes cambios normativos entre los cuales podría haber dejado huella este planteamiento.

Así, examinando la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, puede apreciarse una referencia al juego como elemento favorecedor del proceso de socialización del alumno y su desarrollo como persona en la etapa, estableciendo este como uno de los principios pedagógicos de la Educación Infantil. De forma similar, en el Real Decreto curricular asociado a dicha norma el juego aparece reiteradamente, tomando un lugar de vehículo didáctico fundamental para la transmisión de infinidad de nociones y habilidades, incluyendo aspectos culturales, inteligencia emocional, relación con el otro y, en definitiva, como mecanismo esencial de experimentación e interacción con el mundo (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil).

Ahora bien, a pesar del claro avance que supone el reconocimiento legislativo y curricular del juego a estas edades, pues tal y como exponen Ramos et al. (2023), constituye una herramienta esencial y natural para el favorecimiento del desarrollo de la cognición y las habilidades socioemocionales integradamente. Ahora bien, debe tenerse en consideración que el mero desarrollo de un juego en un espacio educativo no constituye en sí mismo una propuesta de gamificación. La gamificación, en esencia, se basa en “aplicar una extrapolación de sus bases [del juego] a situaciones que no resultan lúdicas de forma natural” (Martínez et al., 2023, p. 35).

La inclusión del juego como activo educativo, sin embargo, supone una gran conexión formativa en lo que respecta al tránsito entre etapas en el sistema educativo español, específicamente estableciendo enlaces con su etapa inmediatamente posterior, la Educación Primaria. Siguiendo a Sánchez (2019), una de las principales ventajas de aplicar la gamificación en las aulas se halla en la mejora de la capacidad colaborativa y de resolución de problemas del alumnado, algo fundamental al basarse las Situaciones de Aprendizaje, estándar de diseño metodológico actual en Educación Primaria, en la resolución de problemas basados en contextos significativos empleando transversalmente diversas áreas de conocimiento (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

Pese a todo ello, aún se muestra ausente en estos textos normativos el establecimiento del docente como agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de elaborar sus propios contenidos y diseñar situaciones de aprendizaje competentes y efectivas dadas las necesidades de sus discentes. Este rol del docente como profesional de la educación y motivante mediador del proceso de aprendizaje, tal y como exponen Dian y Santoso (2019), es demandado ampliamente por el propio estudiantado en nuestros días al repercutir en una mejora significativa de su experiencia educativa.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A raíz de lo expuesto anteriormente, puede afirmarse que existen verdaderos avances en la integración de elementos del juego como vehículo del aprendizaje en la etapa de Educación Infantil, es decir, en el trabajo con alumnado al cual más familiar le resultan estas acciones y

actividades. Desde ya años antes desde que naciera la idea como concepto en la literatura científica, se han concebido la interacción y el juego como formas de aprendizaje por las cuales la gran mayoría de individuos han desarrollado una para nada despreciable parte de su proceso de socialización sin tan siquiera ser conscientes de ello.

Por medio de esta breve exposición de beneficios y aspectos positivos de la gamificación, se tiene por meta principal realizar una labor de concienciación en lo que respecta al profesorado en servicio y en formación permanente, pues nada la cierta apatía, o más bien desconfianza, hacia la introducción de elementos lúdicos en el panorama educativo, se ha tendido a creer que esta clase de propuestas metodológicas suponen una mera excusa destinada a que los discentes no incordien al cuerpo docente. Nada más lejos de la realidad, por medio de la integración cada vez mayor de la ludificación y la amenización del aprendizaje se pretende aliviar y beneficiar un proceso ante el cual, en ocasiones, el alumno se ve incapaz de mostrar una adecuada motivación o interés.

5. REFERENCIAS

- Dian, A. S. y Santoso, H. B. (2019). The Design and Impact of the Pedagogical Agent: A Systematic Literature Review. *Journal of Educators Online*, 16(1).
- Coromoto, M. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Cientific*, 5(18), 345-357. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- 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, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Marín, J. A., Campos, M. N., Ramos, M. y Gómez, G. (2021). Gamification as a Motivational and Socio-educational Resource in Classrooms with Students at Risk of Social Exclusion. En F. De la Prieta, R. Gennari, M. Temperini, T. Di Mascio, P. Vittorini, Z. Kubincova, E. Popescu, D. Rua, L. Lancia y A. Addone (eds.), *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning, 11th International Conference* (pp. 185-192). Springer.
- Martínez, A., De la Cruz, J. C., Fernández, J. y Victoria, J. J. (2023). El videojuego en las aulas de Educación Primaria. El miedo a lo desconocido. En M. P. Cáceres, E. Schmitt, P. J.

- García y A. Fuentes (coords.), *Experiencias basadas en evidencias en la formación y práctica docente: perspectivas de investigación para la innovación* (pp. 33-38). Dykinson.
- Mora, G. Y., Tamayo, A.V., Lara, F. y Herrera, C. D. (2023). La gamificación y su potencial para la disminución del estrés escolar: caso de una Institución de Educación General Básica ecuatoriana. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53749>
- Parra, M. E. y Segura, A. (2019). Traducción y validación de la escala de evaluación de experiencias gamificadas (Gamex). *Bordón: revista de pedagogía*, 71(4), 87-89.
- Parra, M. E., Segura, A., Vázquez, E. y López, E. (2020). Gamificación para fomentar la activación del alumnado en su aprendizaje. *Belo Horizonte*, 13(3), 278-293. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25846>
- Ramos, M., Fernández, J., Sánchez, I. y Martínez, A. (2023). Gamificación en la Educación Superior. En I. Aznar, F. D. Fernández, J. C. De la Cruz y J. J. Victoria (coords.), *Las nuevas realidades educativas: el uso de tecnologías emergentes para el aprendizaje* (pp. 157-162). Dykinson.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022, 24386-24504. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022, 14561-14595. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/02/pdfs/BOE-A-2022-1654.pdf>
- Romero, A. y Espinosa, J. (2019). Gamificación en el aula de Educación Infantil: un proyecto para aumentar la seguridad en el alumnado a través de la superación de retos. *Edetania*, 56, 61-82.
- Sánchez, C. L. (2019). Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo?. *Docentes 2.0 Tecnología – Educativa*, 19(1).
- Torres, A. y Romero, L. M. (2018). Aprender jugando: la gamificación en el aula. En R. García, A. Pérez y A. Torres (eds.), *Educación para los nuevos medios: claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 61-72). Abya-Yala.

PERCEPCIONES DE MAESTROS EN FORMACIÓN EN LA INCLUSIÓN DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL MEDIANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS GAMIFICADOS

Natalia Moreno Palma
Francisco-Javier Hinojo-Lucena
José-María Romero-Rodríguez
Blanca Berral Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología ha transformado significativamente la forma en la que trabajamos, vivimos y aprendemos en el siglo XXI. Las habilidades relacionadas con la informática y la programación son cada vez más relevantes en el mundo actual, ya que proveen herramientas de gran valor para fomentar la innovación, la resolución de problemas y la adaptabilidad en la era digital (Abesadze y Nozadze, 2020).

La capacidad de abstracción, el razonamiento lógico, la destreza para identificar patrones y crear algoritmos, así como la habilidad para modelar o descomponer problemas, depurar soluciones y detectar errores, son ejemplos de habilidades intrínsecas a los procesos de pensamiento que caracterizan la ingeniería informática (Taslibeyaz et al., 2020). Estas habilidades, destrezas y capacidades son fundamentales para la comprensión y la interpretación del mundo en términos de procesos de información. Son elementos claves para el desempeño de profesiones estrechamente ligadas a la tecnología y operacionalizan un concepto clave en la educación actual: el pensamiento computacional (Ezeamuzie y Leung, 2022).

En respuesta a la creciente demanda de habilidades profesionales relacionadas con las ciencias de la computación, los sistemas educativos han promovido la enseñanza del pensamiento computacional, de la codificación o la programación y la alfabetización digital, con el fin de mejorar competencias asociadas a disciplinas técnicas desde edades tempranas (Adell et al., 2019). En consecuencia, la investigación educativa enfocada a la implementación de

estrategias pedagógicas efectivas y al diseño de currículos educativos que incluyan este tipo de enseñanzas es un campo en auge en la actualidad (Chen et al., 2023).

Asimismo, es imperativo dirigir la atención no solo hacia la instrucción de los estudiantes, sino también hacia el fomento y desarrollo de destrezas asociadas al pensamiento computacional en los futuros docentes. Estos educadores no solamente compartirán su conocimiento, sino que tendrán un papel esencial en la formación de habilidades y competencias fundamentales para desenvolverse en el siglo XXI (Angeli y Giannakos, 2020).

Sumado a esto, diversos estudios han corroborado que el pensamiento computacional de los educadores en formación se ve influenciado por una variedad de factores que abarcan aspectos actitudinales, emocionales y comportamentales. Además, la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos y la perspectiva de utilizarlos en su futuro desempeñan un papel fundamental en el fortalecimiento de sus habilidades vinculadas a este tipo de pensamiento (Dong et al., 2023).

En base a estas consideraciones se decidió implementar una intervención educativa enfocada a la introducción del pensamiento computacional en estudiantes que cursaban el Grado en Educación Primaria. El método empleado consistió en la resolución de problemas haciendo uso de cartas como material manipulativo y de la gamificación, con el propósito de facilitar la comprensión y la aplicación de conceptos relacionados con la informática y la computación.

En este sentido, además de implementar una intervención educativa, se planteó realizar una investigación de enfoque cualitativo con el principal objetivo de describir y analizar las percepciones de los maestros en formación en relación con sus primeras prácticas centradas en el desarrollo del pensamiento computacional.

2. MARCO TEÓRICO

La formación de futuros educadores en el dominio del pensamiento computacional trasciende la mera comprensión de conceptos informáticos; requiere la habilidad de infundir estas competencias críticas y analíticas en sus estudiantes, preparándolos para un mundo donde la tecnología se integra en todas las esferas de la vida (Weber et al., 2022). Según Yadav et al. (2017), esta preparación pedagógica debe enfocarse tanto en el dominio de contenidos computacionales como de estrategias didácticas que fomenten un aprendizaje significativo del pensamiento computacional, proceso que desafía las convenciones educativas y que exige una renovación de las prácticas docentes actuales, promoviendo un enfoque que integre el pensamiento computacional en el currículo de manera transversal y aplicada (Peel et al., 2022).

La investigación en el ámbito del pensamiento computacional ha experimentado un incremento significativo, pero aún prevalece una brecha entre los estudios conceptuales y los empíricos. Lyon y Magana (2020) señalan que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento de su estudio se basaron en autoinformes o encuestas a estudiantes para evaluar el aprendizaje o cambios en las habilidades de pensamiento computacional, en vez de

en la búsqueda de estrategias de enseñanza, prácticas docentes o modelos de aprendizaje que favorezcan directamente el aprendizaje de este tipo de pensamiento. Por lo tanto, es esencial elaborar investigaciones que empleen metodologías rigurosas y empíricas para lograr una apreciación más exacta de los procesos de aprendizaje, lo que a su vez contribuirá a optimizar la instrucción en pensamiento computacional. (Ersozlu et al., 2023; Mouza et al., 2020).

No obstante, la integración del pensamiento computacional en la educación primaria, puede representar un proceso multifacético complejo, como demuestra el estudio de Ketelhut et al. (2019). Los profesores participantes en este estudio mostraron una actitud positiva hacia la adopción de habilidades de pensamiento computacional en su práctica docente, aunque se encontraron con dificultades a la hora de intentar integrar prácticas de pensamiento computacional en las lecciones ordinarias de ciencias. A través de talleres de desarrollo profesional, los docentes adaptaron sus métodos de enseñanza para incluir lecciones de pensamiento computacional que enriqueciesen y se alineasen con el currículo escolar vigente. Sin embargo, los docentes necesitaban más tiempo para la planificación y más recursos para implementar eficazmente este tipo de actividades en sus aulas, aunque se mostraban optimistas sobre la integración del pensamiento computacional en el currículo escolar.

Siguiendo esta línea de adaptación y mejora continua, el trabajo de Rich et al. (2020) profundiza en cómo los maestros de educación primaria pueden integrar el pensamiento computacional en áreas fundamentales como las matemáticas y las ciencias. El estudio identificó estrategias específicas que los maestros emplearon para fomentar habilidades del pensamiento computacional en sus estudiantes, tales como enmarcar las actividades en términos de resolución de problemas y promover la reflexión en los estudiantes sobre los procesos de pensamiento computacional.

Un abordaje diferente a la temática se presenta en el estudio de Liu et al. (2023) que explora la relación entre el pensamiento computacional y el compromiso por el aprendizaje en la educación superior. El estudio reveló que el compromiso emocional de los individuos y el compromiso cognitivo influía en las habilidades de pensamiento computacional mientras que el compromiso conductual no.

Estas consideraciones forman la base del objetivo principal de la presente investigación: describir y analizar las percepciones de los docentes en formación en relación con sus primeras prácticas centradas en el pensamiento computacional. Como objetivos específicos se recogen:

1. Determinar la opinión del estudiantado ante la integración del pensamiento computacional con materiales manipulativos no digitales.
2. Concretar las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora de la intervención llevada a cabo.
3. Conocer las posibilidades de integración de dispositivos digitales para el desarrollo del pensamiento computacional en línea con las actividades desarrolladas en la intervención.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Con el fin de conocer las percepciones de maestros en formación respecto al desarrollo del pensamiento computacional a través de la resolución de problemas gamificados utilizando materiales manipulativos no ligados a tecnologías digitales, se llevó a cabo una intervención de tres sesiones que, cumplimentada con una cuarta sesión de recogida de información, conformó la fase práctica de esta investigación de carácter cualitativo.

La intervención se implementó desde el área de matemáticas, contexto idóneo para promover el pensamiento computacional en base a la convergencia identificada entre la resolución de problemas vinculados a la informática, la codificación, la programación y el uso de habilidades matemáticas fundamentales en las etapas de educación infantil y primaria (Miller, 2019; Popat y Starkey, 2019).

Las tres sesiones que conformaron la intervención se enfocaron principalmente en el desarrollo del pensamiento algorítmico. Esto incluyó aspectos como el pensamiento iterativo, recursivo y paralelo, la lógica condicional, la depuración, la detección sistemática de errores y la abstracción. Se promovió el uso de un vocabulario específico, sistemas de símbolos y representaciones computacionales, así como la exploración y la creatividad al resolver problemas. Además, se abordaron actitudes y disposiciones dentro del aula, tales como la confianza en lidiar con la complejidad, la persistencia en trabajar con problemas difíciles y la capacidad de lidiar con problemas abiertos.

A lo largo de la intervención se llevaron a cabo seis tareas compuestas por diversos ejercicios, estas tareas se centraron respectivamente en: algoritmos de búsqueda en vectores, algoritmos de búsqueda en matrices, algoritmos de ordenación en vectores, algoritmos de ordenación en matrices, algoritmos de búsqueda en árboles con recursividad y juegos de lógica/razonamiento espacial. A continuación, se describe la primera tarea llevada a cabo en la intervención.

3.1. Tarea inicial: Algoritmos de búsqueda en vectores

La meta de la primera tarea desarrollada en la intervención fue introducir la mecánica de trabajo que se mantendría a lo largo de las tres sesiones y enfatizar la importancia de la claridad y el orden al expresar soluciones a problemas algorítmicos. Los conceptos, habilidades, actitudes y actividades asociadas con esta tarea se representan en la Figura 1.

Figura 1

Conceptos, habilidades, actitudes y actividades trabajadas con la primera tarea de la intervención



Nota. Elaboración propia

En cuanto a la gestión del aula, se proporcionó a cada estudiante una baraja de cartas y hojas de papel en blanco. Se les pidió que buscaran el as de oros en la baraja y que además seleccionasen cinco cartas al azar. En este ejercicio solo se trabajó con esas seis cartas, dejando las restantes a un lado.

Posteriormente, se procedió a explicar el primer ejercicio. Cada estudiante debía barajar las seis cartas y colocarlas bocabajo en la mesa. Con las cartas en esa posición, se les permitía voltearlas de una en una (ya sea para dejar su valor visible sobre la mesa o para ocultarlo de nuevo) de manera que solo una carta quedara bocarriba en cualquier momento. Las cartas no se podían mover de su lugar; únicamente se podían voltear.

Siguiendo estas reglas, los estudiantes debían localizar el as de oros y describir por escrito, paso a paso y sin emplear dibujos, tanto los movimientos realizados como la posición de las cartas en la mesa. Se subrayó la importancia de que los informes escritos por los estudiantes fueran lo suficientemente detallados y claros para que cualquier lector pudiera seguir los pasos exactos que ellos realizaron.

En el caso de que algún estudiante encontrara el as de oros en su primer intento, el profesor alteraba la posición de la carta en la mesa de tal forma que el estudiante no conociese el cambio. Después de completar esta actividad, se animó a los estudiantes a contar la cantidad de cartas reveladas durante el proceso para introducir los conceptos de iteración y el conteo de las mismas.

Posteriormente, se solicitó la ayuda de dos voluntarios: uno leía en voz alta el informe escrito mientras que el otro, siguiendo las instrucciones orales, replicaba los pasos en la pizarra utilizando cartas adhesivas. Este ejercicio permitió evaluar la claridad y el orden de las explicaciones dadas y también facilitó un debate en grupo sobre cómo mejorar la redacción del algoritmo para evitar confusiones y reflejar más fielmente la realidad, así como explorar otras estrategias para resolver el problema.

Después de compartir y discutir los resultados del primer ejercicio, se presentó una segunda actividad similar. En esta ocasión, el profesor seleccionó cinco cartas al azar y el as de oros. Estas cartas se colocaron boca abajo en la pizarra, formando una fila y asegurándose de que el as de oros no se ubicara en ninguno de los extremos. A diferencia del primer ejercicio, donde los estudiantes podían elegir la posición de las cartas, en este segundo ejercicio el profesor fue quien determinó la alineación de las cartas.

La tarea de los estudiantes era redactar un procedimiento que el profesor debía seguir para localizar el as de oros, teniendo en cuenta la nueva disposición y las reglas establecidas.

Después de que cada estudiante escribiese individualmente su método, el profesor mostró las cartas y los estudiantes pudieron aplicar los procedimientos que habían descrito utilizando las mismas cartas. Se les solicitó llevar la cuenta de cuántas cartas volteaban, es decir, el número de iteraciones. Luego se compartieron y discutieron las estrategias que minimizaron o maximizaron el número de iteraciones, analizando las características de los algoritmos empleados.

En las actividades subsecuentes, se fomentó la elección estratégica de cartas a voltear, en lugar de la selección aleatoria de cartas, estableciendo que "ganaría quien realizase menos iteraciones".

La actividad siguiente mantuvo la misma dinámica, pero se incrementó la complejidad al utilizar el as de oros y 22 cartas adicionales. Con más cartas en juego, el objetivo fue motivar a los estudiantes a evitar el azar y a planificar y modelar de manera más detallada el algoritmo que utilizarían. Además, se buscó que la necesidad de describir una mayor cantidad de movimientos por escrito incitara a los estudiantes a crear bloques de iteraciones, a describir bucles y a depurar el "código" con el que explicaban el algoritmo de búsqueda en un vector de mayor longitud.

4. MÉTODO

Este estudio dio prioridad a las narrativas de los participantes, adoptando así un enfoque metodológico cualitativo para la recolección y análisis de datos. Se utilizó un método inductivo para la generación de resultados a través de la información recogida mediante seis entrevistas semiestructuradas. Este modelo de entrevista se eligió por ser una técnica que permite recoger unidades de significado alineadas con los objetivos de la investigación, no pretendiéndose buscar generalizaciones ni explicar la realidad de otros contextos (Hernández-Sampieri, 2018).

Las cuestiones de la entrevista se plantearon de forma abierta y flexible favoreciendo los espacios narrativos de interés que mostraron los participantes. Las dimensiones destacadas y las cuestiones asociadas a ellas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones abordadas en la investigación y preguntas de la entrevista semiestructurada asociadas

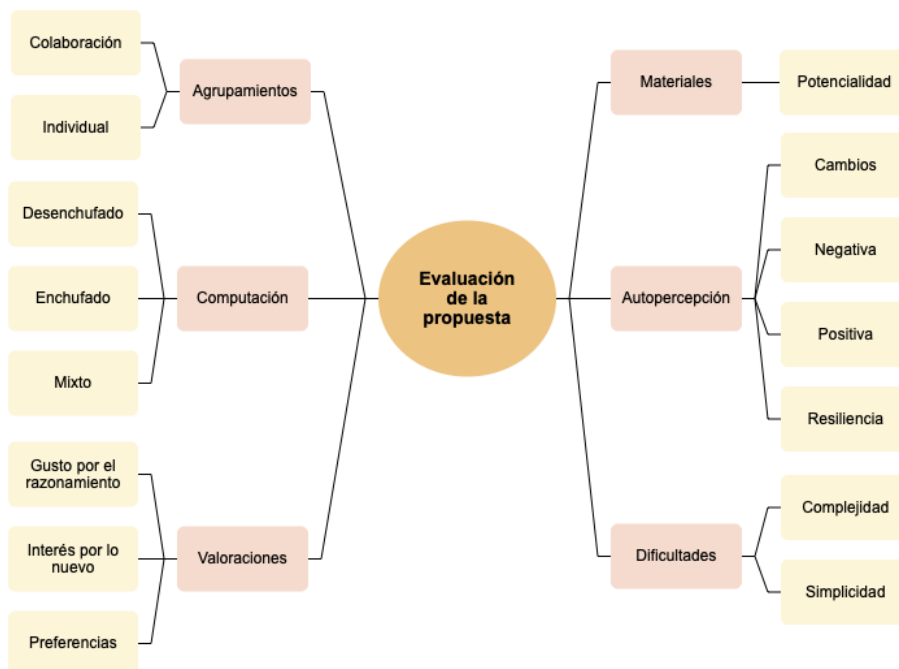
Dimensión	Cuestiones
Agrupamientos	¿Prefieres las tareas que has hecho individualmente, por parejas o en grupo?
Computación	¿Crees que las tareas que hemos hecho te han ayudado a comprender como procesa la información un ordenador? ¿Habrías preferido hacer las tareas con la ayuda de un ordenador?
Autopercepción	¿Confías más en ti misma a la hora de resolver problemas? ¿En algún momento quisiste dejar de hacer las tareas?
Materiales	¿Qué te ha parecido usar cartas como material didáctico? ¿Lo usarías en tu futuro laboral?
Valoraciones	¿Cómo valorarías las actividades que hemos hecho en clase? ¿La experiencia ha sido positiva o negativa? ¿Hay alguna actividad que te haya gustado más? ¿Y menos?
Dificultades	¿Te han parecido fáciles o difíciles las tareas con cartas? ¿Hay alguna actividad que te haya parecido más fácil? ¿Y más difícil?

Nota. Elaboración propia

Para realizar el análisis de datos se utilizó el software NVivo en su versión 14.23.0. Se llevó a cabo una codificación inductiva de la información recabada con las entrevistas, se comenzó con una codificación “en vivo” ajustada al discurso de los participantes, para posteriormente llevar a cabo una codificación “direccionada” que refinase la anterior (Hernández-Sampieri, 2018). Se seleccionaron unidades de significado que se utilizaron para realizar una codificación axial que desembocó en la estructura del sistema de categorías que se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Árbol de categorías



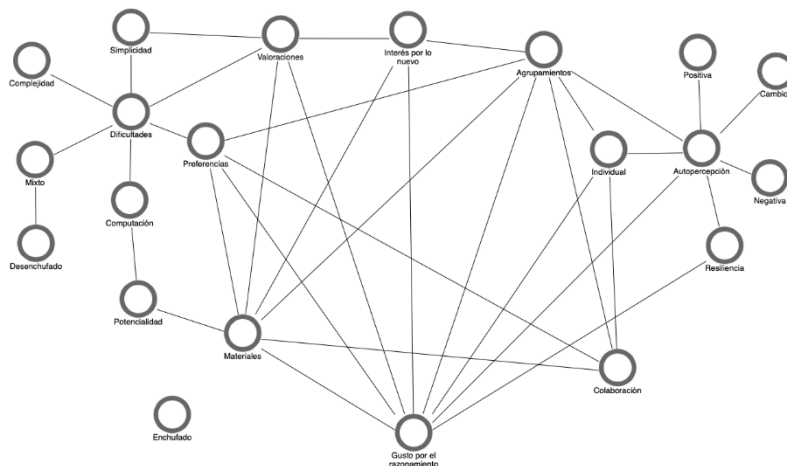
Nota. Elaboración propia.

Posteriormente, se profundizó en el análisis estableciendo relaciones entre las dimensiones en base a los contenidos narrativos codificados utilizando para ello la matriz de codificación

proporcionada por el software NVivo. Las referencias de codificación que comparten unidades de significado se muestran en la Figura 3.

Figura 3

Mapa de relaciones entre categorías



Nota. Elaboración propia.

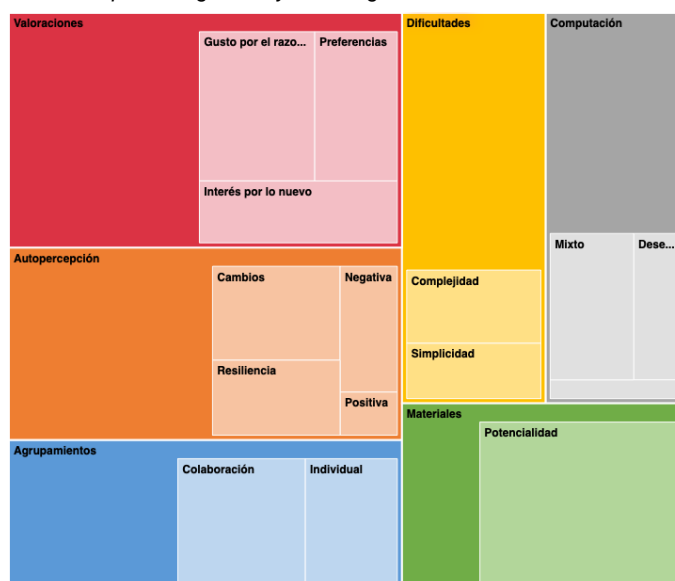
5. RESULTADOS

A lo largo de esta sección, se exponen los resultados obtenidos tras el proceso de codificación de las entrevistas. Los hallazgos se organizan de acuerdo con los bloques categoriales que estructuraron la investigación, en base al número de referencias de codificación y a los casos que aportan tales unidades de significado codificadas. Además, se detalla la elección de las categorías seleccionadas, proporcionando una visión clara del análisis temático que subyace a los datos recopilados. Esta estructuración permitió una interpretación ordenada y una comprensión profunda de los temas predominantes en las percepciones de los participantes.

De forma general, el estudio se compuso de seis bloques categoriales conformados a su vez por subcategorías. El conjunto de todos los bloques sumó un total de 140 referencias de codificación clasificadas en 21 categorías, no necesariamente con intersecciones de elementos vacías, procedentes de los seis casos que conformaron la muestra. En la Figura 4 se muestra la distribución de las referencias de codificaciones en categorías, identificándose las dimensiones destacadas de la investigación y, en la Figura 5, la contribución de cada entrevistado en términos de referencias de codificación.

Figura 4

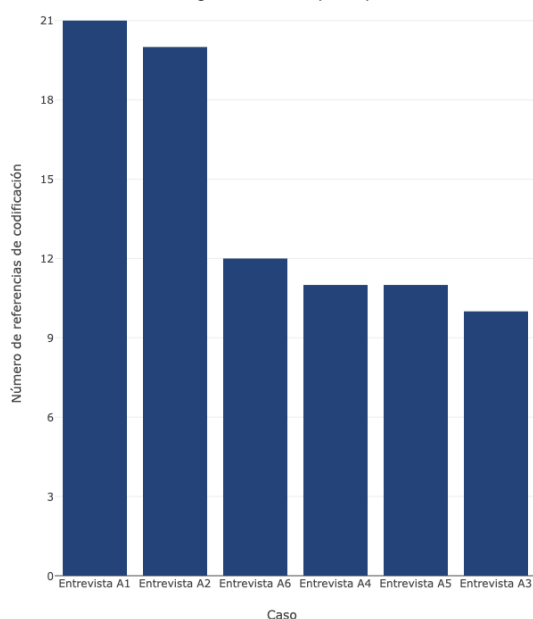
Mapa jerárquico ramificado de bloques categoriales y subcategorías



Nota. Elaboración propia.

Figura 5

Gráfico de barras que representa el número de categorías a las que aportan unidades de significado cada entrevistado



Nota. Elaboración propia.

5.1. Valoraciones

Dentro del bloque categorial “valoraciones” se recogieron aquellas unidades de significado que hicieron mención a evaluaciones subjetivas que los participantes relataron de sus experiencias y aprendizajes de forma holística. Este bloque en cuestión se compuso de valoraciones diversas de entre las cuales se pudieron esclarecer tres subcategorías predominantes denominadas “gusto por el razonamiento”, “interés por lo nuevo” y “preferencias”.

La primera, "gusto por el razonamiento", incluyó las valoraciones de los estudiantes respecto al disfrute y la estimulación intelectual derivada de actividades que desafiaron su capacidad de razonar y pensar críticamente. "Interés por lo nuevo" recogió las impresiones de los estudiantes sobre la introducción de métodos innovadores en la enseñanza y, por último, la subcategoría "preferencias" recopiló las actividades específicas que los estudiantes identificaron como sus favoritas o menos preferidas, proporcionando una visión más concreta de sus inclinaciones y aversiones dentro del contexto de aprendizaje experimentado.

El bloque categorial "valoraciones", en su conjunto, contó con un total de 33 referencias de codificación, de las cuales siete conformaron la categoría "gusto por el razonamiento"; cinco, "interés por lo nuevo" y otras cinco, la categoría "preferencias".

Respecto al número de casos o, equivalentemente, al número de entrevistas que aportaron unidades de significado codificadas a las diferentes categorías de este bloque, los seis casos que conformaron la investigación hicieron mención a evaluaciones subjetivas generales, aportando contenido a la categoría "valoraciones". Asimismo, cuatro casos aportaron a las categorías "gusto por el razonamiento" o "preferencias" y tres a "interés por lo nuevo".

5.2. Materiales

El bloque categorial "materiales", estuvo compuesto por observaciones que subrayaron tanto la funcionalidad inmediata como la proyección de uso futuro de los materiales y recursos didácticos desenchufados utilizados en la intervención llevada a cabo: cartas de la baraja española y expresión escrita de algoritmos. Las menciones a valoraciones u opiniones subjetivas del estudiantado entrevistado, ligadas a esta temática concreta se recogieron en la categoría general "materiales" y aquellas relacionadas con la potencialidad de las cartas como recurso educativo factible de ser utilizado en el futuro laboral de los maestros en formación se recopilaron en la subcategoría "potencialidad". El bloque "materiales", en su conjunto, acumuló un total de 19 referencias de codificación, de las cuales 14 conformaron la subcategoría "potencialidad". Las unidades de significado que compusieron el bloque categorial provinieron de cuatro entrevistas para la categoría "materiales" y de las seis entrevistas para la categoría "potencialidad".

5.3. Dificultades

Con respecto al bloque categorial "dificultades", en él se recopilaron las percepciones individuales respecto a las dificultades encontradas a la hora de enfrentarse a los desafíos de las tareas propuestas. Se diferenciaron dos subcategorías: "complejidad" y "simplicidad", que recogieron aquellas menciones concretas a valoraciones de las tareas que hicieron referencia a dificultades encontradas o a la ausencia de tales dificultades, respectivamente. Este bloque, en su conjunto, acumuló un total de 20 referencias de codificación, de las cuales cuatro conformaron la subcategoría "complejidad" y tres la de "simplicidad". Las referencias de codificación que conformaron el bloque categorial provinieron de dos entrevistas para la categoría "complejidad",

del mismo número de entrevistas para la categoría “simplicidad” y de las seis entrevistas para la categoría general “dificultades”.

5.4. Computación

Continuando con la recopilación de resultados, el siguiente bloque categorial analizado fue “computación”. Este bloque pretendió agrupar las opiniones del estudiantado respecto al aprendizaje del pensamiento computacional desenchufado. Se codificaron bajo este término aquellas unidades de significado que hicieron mención a predilecciones concretas respecto al uso de ordenadores para la enseñanza de contenidos computacionales. La variabilidad de respuestas permitió la creación de tres subcategorías: “desenchufado”, “enchufado” y “mixto”, que recogieron respectivamente aquellas opiniones que mencionasen los enfoques asociados a las mismas.

Un total de 20 referencias conformaron el bloque categorial, de las cuales tres, una y cinco conformaron respectivamente las subcategorías “desenchufado”, “enchufado” y “mixto”. Los seis entrevistados aportaron opiniones al bloque categorial, no obstante, únicamente un estudiante hizo mención al enfoque “enchufado” mientras que tres lo hicieron al enfoque desenchufado y cuatro al mixto.

5.5. Autopercepción

Otras percepciones muy relevantes para la comprensión del aprendizaje del pensamiento computacional son las propias del estudiantado respecto a sí mismo. Aquellas reflexiones, sentimientos o apreciaciones de los maestros en formación relacionadas con sus habilidades de resolución de problemas se agruparon en el bloque categorial “autopercepción”.

Puesto que en la intervención desarrollada se abordaron actitudes y disposiciones dentro del aula, tales como la confianza en lidiar con la complejidad, la persistencia en trabajar con problemas difíciles y la capacidad de lidiar con problemas abiertos, las respuestas del estudiantado se enfocaron en su percepción de cambios relacionados con esas actitudes. Cuatro subcategorías conformaron el bloque aquí descrito: “cambios”, “negativa”, “positiva” y “resiliencia”. En la categoría “cambios” se agruparon los testimonios de los entrevistados que manifestaron diferencias en su autoconfianza al resolver problemas y en las categorías “negativa” y “positiva” se clasificaron las autopercepciones según su connotación adversa o favorable, respectivamente. Por último, en la categoría “resiliencia” se incluyeron las opiniones relacionadas con la perseverancia al abordar problemas complejos y de carácter abierto.

El bloque “autopercepción” se conformó de 27 unidades de significado codificadas, de las cuales cinco conformaron la categoría “cambios”; tres, “resiliencia”; tres, “negativa” y una, “positiva”. Al igual que en los otros bloques categoriales, los seis entrevistados aportaron narrativas al bloque, mientras que, cuatro de los seis participantes contribuyeron a la categoría “resiliencia”, cinco a “cambios”, dos a “negativa” y uno a “positiva”.

5.6. Agrupamientos

Por último, el bloque categorial final denominado “agrupamientos” recogió los testimonios de los maestros en formación relativos a la organización de los estudiantes en el aula a la hora de enfrentarse a los problemas planteados en la intervención. Este bloque se compuso de dos subcategorías: “colaboración” e “individual” en las que se agruparon las opiniones relativas al trabajo por parejas, en gran grupo o en pequeños grupos y al trabajo individual, en ese orden.

El bloque se compuso de 21 referencias provenientes de los seis casos que conforman la investigación. La categoría “individual” agrupó un total de cinco unidades de significado codificadas, procedentes de cuatro individuos y “colaboración” se compuso de siete referencias de cuatro estudiantes.

6. DISCUSIÓN

En esta sección se presenta una selección de unidades de significado significativas, extraídas de las seis entrevistas, junto con los descriptores asociados que han dado forma a los bloques categoriales definidos tras la codificación de los casos. Las valoraciones de los maestros en formación que fueron detalladamente exploradas en las secciones subsiguientes, revelaron una rica variedad de matices en sus experiencias y percepciones.

6.1. Valoraciones

En términos de “gusto por el razonamiento”, comentarios como “creo que es un método que te hace darle vueltas a la cabeza y a mí me ha gustado” y “las experiencias con las cartas me han gustado, las estabas tocando y eras el que razonaba, el que hacías el problema y me parecía guay”, ilustran una predilección por el aprendizaje interactivo y reflexivo. Además, respecto al descriptor “interés por lo nuevo”, se destaca el deseo de innovación didáctica con declaraciones como “yo las valoraría positivamente porque es salir de lo normal, de lo que hacemos de hacer operaciones”. Estas observaciones son consistentes con las conclusiones de la investigación de Liu et al. (2023), que encontraron una correlación entre el compromiso cognitivo y emocional de los estudiantes de educación superior y el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional. Este vínculo sugiere que las estrategias educativas que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de pensamiento no solo son preferidas por los estudiantes, sino que también pueden ser efectivas para mejorar competencias clave en el ámbito del aprendizaje computacional.

En relación con las “preferencias” del estudiantado por las diferentes tareas, se observan opiniones diversas: “a mí me ha parecido todo muy entretenido y fácil de averiguar las cosas. Se me han hecho más amenas las cosas con las cartas, ha sido una ayuda” contrasta con “a mí se me ha hecho un poco pesado escribirlo todo, lo cambiaría haciéndolo oral, pero porque da pereza no por otra cosa”, mostrando cómo las preferencias individuales pueden influir en la percepción del ejercicio. Estas diferencias en las preferencias individuales son un reflejo de la diversidad en

los estilos de aprendizaje presentes en el estudiantado y que hace que la integración del pensamiento computacional en prácticas docentes desde el área de matemáticas para estudiantes de grado en educación primaria sea una tarea compleja y multifacética (Ketelhut et al., 2019; Rich et al., 2020).

Concluyendo con las “valoraciones” generales de los estudiantes entrevistados, opiniones como "desde mi punto de vista, a mí me han parecido interesantes, a mí me ha gustado", "yo las veo bastante entretenidas y fáciles la verdad" y "yo creo que negativas no hay nada, solo veo cosas positivas la verdad", evidencian una recepción positiva general hacia las prácticas implementadas y un optimismo hacia la metodología utilizada.

6.2. Materiales

Bajo la categoría de “materiales”, se destacó la versatilidad de los recursos usados y su aplicabilidad a largo plazo, como lo expresó un participante: "pues me ha gustado porque puedo usarlo el día de mañana para alguna técnica de matemáticas en niños que sean a lo mejor más mayorcitos, en quinto o en sexto de primaria. Sí, lo usaría". Esto reflejó una valoración positiva y una proyección hacia la integración futura de prácticas docentes relacionadas con el pensamiento computacional (Ketelhut et al., 2019).

Apreciaciones como "se podrían usar otros materiales, pero al final las cartas es una buena opción porque al final te dan el juego de poder usar más cantidad" y "para los niños chicos, para aprender a ordenar los números de menor a mayor o de mayor a menor se pueden utilizar las cartas y pueden interesar" reflejaron una apreciación positiva de los materiales y estrategias utilizadas, no solo como herramientas de enseñanza actuales sino también por su potencial para ser integradas en futuros contextos educativos, fomentando un aprendizaje matemático activo y participativo que integre el pensamiento computacional en el currículo de manera transversal y aplicada (Lyon y Magana, 2020; Peel et al., 2022).

6.3. Dificultades

Por otro lado, las unidades de significado muestran diversas experiencias individuales frente a la complejidad de los retos presentados. La declaración "a mí es que las cartas ha sido lo que más me ha costado" o "todas me han parecido igual de difíciles", individualiza la experiencia del aprendizaje, indicando que los recursos utilizados pueden representar un desafío no abarcable. Contrariamente a las percepciones y valoraciones de estas dos estudiantes, se encuentran opiniones diferentes como “yo las veo bastante entretenidas y fáciles, la verdad” o "algunas fáciles y otras difíciles", por lo que la heterogeneidad de opiniones muestra que las tareas propuestas no han cubierto el amplio rango de niveles de habilidad presente en el estudiantado de los dos grupos.

6.4. Computación

Se exploraron a su vez las preferencias personales relacionadas con el uso de materiales desenchufados o no ligados a tecnologías digitales. Un participante muestra indiferencia hacia el medio utilizado: "no cambiaría nada porque a mí me gusta lo mismo en papel que en ordenador. Me daría igual hacerlo en papel y en ordenador". Esta declaración sugirió una flexibilidad y comodidad con ambas formas de trabajar el pensamiento computacional, indicando que la preferencia del medio no afecta su experiencia de aprendizaje.

Otra perspectiva enfatizó una preferencia por lo tangible: "yo he preferido estas actividades hacerlas así de forma manual que con un ordenador". Este comentario resaltó la apreciación de los aspectos táctiles y físicos en el proceso de aprendizaje. La reflexión mixta de otro estudiante reveló la complejidad de integrar tecnología: "sí y no, a lo mejor alguna actividad sí se podría haber hecho con ordenador, pero sería más difícil a la hora de explicarlo, a la hora de llevarlo a cabo y llevaría más tiempo también". Aquí se reconoció el potencial de la tecnología, pero también se consideraron los retos prácticos y temporales que su implementación podría conllevar (Ketelhut et al., 2019).

Un enfoque combinado se destaca en: "mitad material manipulativo porque me puede ayudar a visualizarlo mejor, y a lo mejor luego con el ordenador porque me puede llevar un poco más a entender lo más abstracto, por así decirlo". Esto indicó una valoración de los materiales manipulativos para la comprensión concreta y del ordenador para abordar conceptos abstractos.

Estas opiniones proporcionaron una visión valiosa sobre cómo los maestros en formación valoran la enseñanza de conceptos computacionales sin el uso directo de la tecnología digital y cómo percibieron el equilibrio entre los métodos tradicionales y tecnológicos en la educación. La variedad de puntos de vista destacó la importancia de considerar múltiples enfoques didácticos para atender las diferentes preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Ersozlu et al., 2023; Mouza et al., 2020).

6.5. Autopercepción

Respecto al bloque categorial "autopercepción", los testimonios aquí recogidos reflejaron diversidad de experiencias personales respecto al aprendizaje y la confianza en la resolución de problemas matemáticos. Las narrativas personales revelaron cómo las actividades de la intervención influyeron en la visión que los estudiantes tenían de sus propias habilidades.

Como primer ejemplo, un cambio positivo en la autoconfianza se reflejó en la respuesta de un estudiante: "sí, yo creo que sí, ha habido un cambio". Esto indicó que las actividades tuvieron un impacto significativo en la percepción de su propia capacidad para abordar problemas matemáticos.

Por otro lado, otro estudiante expresó que su percepción no cambió: "igual que antes porque como no me ha supuesto ningún problema hacerlas no me ha parecido difícil". La ausencia de dificultad en las tareas ha reforzado su confianza preexistente.

Una perspectiva interesante se observa en el comentario: "al final es como que siempre hay veces que tengo exceso de confianza porque como que empiezo a probar cosas y sé que en

algún momento voy a dar con la clave". Este estudiante destacó un enfoque de prueba y error a la hora de resolver problemas y una confianza subyacente en su capacidad para encontrar soluciones.

Finalmente, un estudiante describe un renacimiento de la confianza: "tenía esa confianza que poco a poco se había ido perdiendo porque no se ha ido practicando y ha vuelto". Esta narrativa sugiere que la práctica continua es clave para mantener la confianza en las habilidades matemáticas.

Estas percepciones individuales ilustraron cómo las experiencias educativas pueden variar ampliamente y afectar de manera diferente la autoestima académica de los estudiantes. Estos relatos son cruciales para entender el papel que juegan las intervenciones pedagógicas en la construcción y reconstrucción de la autoconfianza de los maestros en formación, aspecto fundamental para el fortalecimiento de sus habilidades vinculadas al pensamiento computacional (Dong et al., 2023; Liu et al., 2023; Yadav et al., 2017).

6.6. Agrupamientos

Esta sección abordó las preferencias de los entrevistados respecto a las modalidades de trabajo implementadas durante las actividades de pensamiento computacional, resaltando las ventajas percibidas de cada formato:

Un estudiante expresó una clara preferencia por el trabajo en grupo: "pues en este caso me gustaría más en grupo porque puedo ver más aportaciones de otros compañeros que igual yo no las estoy viendo y me pueden ayudar a realizar el ejercicio de una forma más eficaz". Esta perspectiva valoró la colaboración y el aprendizaje entre iguales como un medio para mejorar la eficacia en la resolución de ejercicios.

Además, la motivación personal de otra estudiante se vio reflejada en la siguiente respuesta: "al ponerme en plan yo sola como que me da un poquito más de entusiasmo de decir, pues si me pongo y me paro a pensar y me pongo a sacar posibilidades creo que puedo llegar". Aquí, se observa que, para ella, trabajar proporciona un impulso al entusiasmo y a la autonomía en el proceso de pensamiento (Dong et al., 2023; Liu et al., 2023).

También, la colaboración cercana se favoreció en la observación: "en pareja, porque en plan, son dos cabezas pensantes y no sé, son más dinámicas". La interacción directa entre dos personas es vista como un equilibrio entre la colaboración y la agilidad en la dinámica de trabajo.

Asimismo, la concentración y autonomía se enfatizaron con la preferencia por el trabajo individual: "individual me ha gustado más porque yo podía tomar mis decisiones y estar más concentrada".

Sumado a estas opiniones, una visión equilibrada emergió en la reflexión: "es que me han gustado las dos, es verdad que cuando estás en un grupo también hay que escuchar las opiniones de los demás y lo que piensan respecto a algo, cuando estás sola, solamente dependes de ti". Aquí se reconoció el valor de escuchar diversas perspectivas, pero también la importancia de la independencia.

Por otro lado, la autogestión fue valorada por otro estudiante: "de forma individual, por ejemplo, este tipo de cosas me gustan porque al final tú vas a tu ritmo y lo piensas". Finalmente, se reconoció el beneficio de la diversidad de pensamientos al trabajar en grupo y la satisfacción del trabajo individual: "la verdad es que en grupo sacas más ideas y conclusiones, pero de forma individual tampoco me disgusta trabajar".

Estas opiniones reflejaron una amplia gama de preferencias, mostrando que mientras algunos estudiantes valoraron el intercambio y la variedad de perspectivas que ofrece el trabajo en grupo, otros apreciaron la concentración y el control que proporciona el trabajo individual. Estas percepciones subrayaron la importancia de ofrecer variedad en las metodologías de enseñanza para acomodar diferentes estilos de aprendizaje y fomentar tanto la colaboración como la independencia cognitiva (Peel et al., 2022).

7. CONCLUSIONES

La presente investigación se propuso como objetivo principal implementar una intervención educativa orientada a introducir el pensamiento computacional en maestros en formación mediante el uso de materiales desenchufados y analizar sus percepciones respecto a estas primeras prácticas. Los resultados obtenidos permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

Con respecto al primer objetivo específico, que buscaba determinar la opinión del estudiantado ante la integración del pensamiento computacional con materiales manipulativos no digitales, las respuestas recopiladas indicaron una predilección generalizada por el aprendizaje interactivo y reflexivo. Los testimonios revelaron un aprecio por el razonamiento y la innovación didáctica, confirmando que la intervención educativa fue valorada positivamente y se alineó con el interés por métodos de enseñanza novedosos.

En relación con el segundo objetivo específico, centrado en concretar las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora de la intervención, se observó una apreciación positiva de la versatilidad y aplicabilidad a largo plazo de los materiales utilizados. No obstante, la experiencia individualizada del aprendizaje resaltó la diversidad en la recepción de los retos propuestos, lo cual indica que, aunque la intervención fue en general bien recibida, existe un margen de mejora en términos de ajuste a diferentes niveles de habilidad presentes en las aulas.

Además, las percepciones sobre la autopercepción y el trabajo en grupo versus individual reafirmaron que las experiencias educativas pueden variar significativamente entre los estudiantes, influyendo de manera diferente en la autoestima académica. La diversidad de opiniones sobre las modalidades de trabajo implementadas mostró que, si bien algunos estudiantes se benefician de la colaboración y el intercambio de ideas que proporciona el trabajo en grupo, otros valoran la independencia y la capacidad de trabajar a su propio ritmo. Esto subraya la necesidad de ofrecer opciones flexibles en las estrategias de enseñanza para acomodar una gama más amplia de estilos de aprendizaje y preferencias.

Con respecto al tercer objetivo específico, que buscaba conocer las posibilidades de integración de dispositivos digitales para el desarrollo del pensamiento computacional, las opiniones de los participantes reflejaron una variedad de preferencias. Algunos mostraron flexibilidad y comodidad con ambos métodos, desenchufado y conectado, mientras que otros expresaron una preferencia clara por lo tangible. Estas opiniones resaltaron la importancia de considerar un enfoque didáctico que combine tanto materiales desenchufados como tecnología digital, atendiendo a las preferencias individuales y fomentando un aprendizaje más holístico.

Ahora bien, a pesar de los múltiples hallazgos de esta investigación, es importante reconocer ciertas limitaciones que podrían influir en la interpretación de los resultados. Por un lado, el tamaño de la muestra es relativamente pequeño y se circunscribe a un único centro educativo de Educación Superior, lo que podría limitar la extrapolación de las conclusiones a contextos más amplios o diversos. Asimismo, la elección de materiales desenchufados, si bien ofrece un enfoque innovador, no incluye la comparación con metodologías que integren dispositivos digitales, lo cual podría ofrecer una comprensión más equilibrada del pensamiento computacional en entornos educativos actuales.

Teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas anteriormente, se proponen las siguientes líneas de investigación futuras:

- Ampliación del tamaño y diversidad de la muestra.
- Comparación metodológica con tecnologías digitales.
- Realización de estudios longitudinales.

En conclusión, los objetivos de esta investigación se han cumplido satisfactoriamente, proporcionando una comprensión detallada de las percepciones de los maestros en formación sobre la intervención llevada a cabo focalizada en desarrollar el pensamiento computacional desenchufado. Los resultados sugirieron que tales intervenciones pueden enriquecer el proceso de aprendizaje y apoyar el desarrollo profesional de los maestros en formación, aunque se destacó la necesidad de personalizar las actividades para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje.

8. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se deriva de la tesis doctoral titulada: “Integración de los elementos básicos del pensamiento computacional para la formación inicial de maestros”.

9. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización: NMP; Metodología: NMP, JMRR; Software: NMP; Validación: BBO; Análisis Formal: NMP; Investigación: NMP; Recursos: FJHL, JMRR; Curación de datos: BBO; Escritura (borrador original): NMP; Escritura (revisión y edición): FJHL, JMRR; Visualización: BBO; Supervisión: FJHL, JMRR; Administración del proyecto: FJHL, JMRR; Adquisición de fondos: FJHL.

10. REFERENCIAS

- Abesadze, S., & Nozadze, D. (2020). Make 21st century education: The importance of teaching programming in schools. *International Journal of Learning and Teaching*, 6(3), 158-163. <http://dx.doi.org/10.18178/ijlt.6.3.158-163>
- Adell, J., Llopis, M. Á., Esteve, F. M., & Valdeolivas, M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 171-186. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22303>
- Angeli, C., & Giannakos, M. (2020). Computational thinking education: Issues and challenges. *Computers in human behavior*, 105, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106185>
- Chen, P., Yang, D., Metwally, A. H. S., Lavonen, J., & Wang, X. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 10(47), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00434-7>
- Dong, W., Li, Y., Sun, L., & Liu, Y. (2023). Developing pre-service teachers' computational thinking: a systematic literature review. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09811-3>
- Ersozlu, Z., Swartz, M., & Skourdoumbis, A. (2023). Developing Computational Thinking through Mathematics: An Evaluative Scientific Mapping. *Education Sciences*, 13(4), 422. <https://doi.org/10.3390/educsci13040422>
- Ezeamuzie, N. O., & Leung, J. S. C. (2022). Computational thinking through an empirical lens: A systematic review of literature. *Journal of Educational Computing Research*, 60(2), 481-511. <https://doi.org/10.1177/07356331211033158>
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Ketelhut, D. J., Mills, K., Hestness, E., Cabrera, L., Plane, J., & McGinnis, J. R. (2020). Teacher change following a professional development experience in integrating computational thinking into elementary science. *Journal of science education and technology*, 29, 174-188. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09798-4>
- Liu, S., Peng, C., & Srivastava, G. (2023). What influences computational thinking? A theoretical and empirical study based on the influence of learning engagement on computational thinking in higher education. *Computer Applications in Engineering Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1002/cae.22669>
- Lyon, J. A., & Magana, A. J. (2020). Computational thinking in higher education: A review of the literature. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(5), 1174-1189. <https://doi.org/10.1002/cae.22295>
- Miller, J. (2019). STEM education in the primary years to support mathematical thinking: Using coding to identify mathematical structures and patterns. *ZDM*, 51, 915-927. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01096-y>

- Mouza, C., Pan, Y. C., Yang, H., & Pollock, L. (2020). A multiyear investigation of student computational thinking concepts, practices, and perspectives in an after-school computing program. *Journal of Educational Computing Research*, 58(5), 1029-1056. <https://doi.org/10.1177/07356331209056>
- Peel, A., Sadler, T. D., & Friedrichsen, P. (2022). Algorithmic explanations: An unplugged instructional approach to integrate science and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 428-441. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09965-0>
- Popat, S. y Starkey, L. (2019). Learning to code or coding to learn? A systematic review. *Computers & Education*, 128, 365-376. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.005>
- Rich, K. M., Yadav, A., & Larimore, R. A. (2020). Teacher implementation profiles for integrating computational thinking into elementary mathematics and science instruction. *Education and Information Technologies*, 25, 3161-3188. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10115-5>
- Taslibeyaz, E., Kursun, E., & Karaman, S. (2020). How to Develop Computational Thinking: A Systematic Review of Empirical Studies. *Informatics in Education*, 19(4), 701-719. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.30>
- Weber, A. M., Bastian, M., Barkela, V., Mühlning, A., & Leuchter, M. (2022). Fostering preservice teachers' expectancies and values towards computational thinking. *Frontiers in psychology*, 13, 987761. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987761>
- Yadav, A., Stephenson, C., & Hong, H. (2017). Computational thinking for teacher education. *Communications of the ACM*, 60(4), 55-62. <https://doi.org/10.1145/2994591>

FORMACIÓN DIGITAL DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

José Fernández Cerero
Marta Montenegro Rueda
Pepa Haba García
Alejandro Martínez Menéndez

1. INTRODUCCIÓN

El avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha generado un impacto significativo en varios aspectos de la sociedad contemporánea, y el sector educativo no constituye una excepción. En un contexto educativo cada vez más heterogéneo, las instituciones educativas han tenido que implementar nuevas estrategias con el fin de proporcionar una educación de alta calidad y ajustada a las necesidades individuales de todos los estudiantes. Las transformaciones en el campo educativo han inaugurado nuevas direcciones de investigación, focalizadas en la incorporación de las TIC en las aulas y su aporte al desarrollo de entornos de aprendizaje que tomen en cuenta las disparidades individuales de los estudiantes.

En este sentido, es necesario que los docentes cuenten con una formación adecuada para incorporar de manera efectiva las TIC en su práctica pedagógica, dado que estas herramientas son fundamentales para ajustar la enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante (Cebrián de la Cerna, 2003). Para lograr una auténtica transformación educativa, se necesita un cuerpo docente debidamente capacitado y comprometido con la utilización de las TIC (Cabero et al, 2016). Para una correcta implementación de las tecnologías se requiere la conjunción de diversos elementos, abarcando aspectos legislativos, organizativos y económicos, además de considerar la concepción y el nivel de formación y competencia que poseen los profesores universitarios respecto a estas herramientas (Cabero y Martín, 2014; Shin, 2015).

No obstante, se encuentra que muchos docentes muestran una actitud desfavorable respecto al empleo de las TIC para mejorar la atención a la diversidad. Esta falta de disposición positiva se atribuye, en parte, a la limitada formación que han recibido en relación con el uso de las TIC con personas con discapacidad (Fernández-Batanero y Rodríguez, 2017).

Se han realizado revisiones recientes de la literatura enfocadas en el nivel de competencia digital del profesorado universitario, a partir de las cuales se ha obtenido una comprensión más profunda del alcance y la imperante necesidad de mejorar dicha competencia entre los docentes (Armas y Alonso, 2022). La mayoría de estas investigaciones resaltan la urgencia de fortalecer la formación en competencia digital, tanto para los profesores en ejercicio como para aquellos en proceso de formación (Melash et al., 2020; Montenegro Rueda y Fernández Cerero, 2023). Además, se recomienda ampliar la investigación sobre las competencias digitales del profesorado para asegurar la eficacia continua de estas iniciativas formativas.

La importancia fundamental de este estudio reside, en primer lugar, en la falta de investigaciones específicas que aborden de manera detallada la formación en TIC destinada a estudiantes con discapacidad. La escasez de estudios dedicados a este ámbito resalta la necesidad crítica de explorar y comprender más profundamente cómo la formación en TIC puede ser diseñada y aplicada de manera efectiva para atender las necesidades educativas de este grupo particular de alumnos. En este sentido el presente estudio tiene como objetivo principal conocer la formación del profesorado en las competencias Tecnológicas de la Universidad de Málaga como apoyo al alumnado con discapacidad. El estudio exploratorio se llevó a cabo durante el tercer trimestre de 2023, y para orientar la investigación, se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cuál es el nivel de conocimiento que poseen los profesores universitarios en la Universidad de Málaga sobre el uso de TIC para atender a estudiantes con discapacidad?

¿Cuáles son las barreras que enfrentan al profesorado universitario en Málaga en el desarrollo de actividades formativas?

La exploración de estas preguntas de investigación pretende proporcionar una visión completa y detallada sobre la situación actual de la formación en TIC del profesorado universitario en Málaga.

2. MÉTODO

Dada la naturaleza de los objetivos y preguntas de investigación planteadas, se aplica una metodología cualitativa, sustentada desde una perspectiva paradigmática interpretativa.

La técnica destinada a la recogida de la información ha sido la entrevista semiestructurada. Desde este enfoque cualitativo, el presente estudio se basó en la realización de 10 entrevistas semiestructuradas a profesores, en activo, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Este método se seleccionó intencionalmente para captar de manera profunda y contextualizada las experiencias, percepciones y desafíos enfrentados por el profesorado en relación con la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el entorno académico inclusivo (Maxwell, 2013).

La entrevista constaba de cuatro preguntas que pretendían conocer su nivel de competencia digital y las variables que dificultan su formación y desarrollo en competencias digitales para la aplicación de recursos digitales con los estudiantes universitarios con discapacidad. Para la

validación de la entrevista, se utilizó la estrategia de juicio de expertos, obteniendo unos altos índices de fiabilidad.

Para el análisis de datos se optó por la utilización de Atlas.Ti, una herramienta ampliamente conocida en la investigación cualitativa. Esta herramienta permitió una interpretación profunda y contextualizada de las percepciones del profesorado universitario en relación a su formación en TIC.

3. RESULTADOS

A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos en el estudio en base a las dos preguntas de investigación planteadas:

RQ1. ¿Cuál es el nivel de conocimiento que poseen los profesores universitarios en la Universidad de Málaga sobre el uso de TIC para atender a estudiantes con discapacidad?

La primera pregunta de investigación revela una falta de familiaridad por parte del profesorado universitario en cuanto a su formación sobre las tecnologías como apoyo a los estudiantes con discapacidad. Un 80% de los participantes indicaron no contar con la formación necesaria para emplear estas tecnologías en sus prácticas docentes, frente al 20% que reconoce haber recibido dicha formación.

Sin embargo, atendiendo al nivel de concienciación, la mayoría de los profesores que fueron parte de la entrevista comparten la convicción de que existe un entendimiento colectivo que la implementación de recursos digitales puede desempeñar un papel crucial en el avance de los métodos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en apoyo a estudiantes con discapacidad (90%), mientras que un 10% considera que no es necesario su aplicación.

A modo de ejemplo de las respuestas ofrecidas, se destaca la importancia de aplicar las tecnologías en el aula para estos estudiantes. En palabras de un participante:

“Es esencial implementar las tecnologías en el entorno universitario. Su aplicación permitirá a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad, llevar a cabo diversas tareas que faciliten su enseñanza. Sin embargo, son muy pocos los profesores que utilizan las tecnologías, ya que no cuentan con la formación necesaria” (ENTRE.10).

RQ2. ¿Cuáles son las barreras que enfrentan al profesorado universitario en Málaga en el desarrollo de actividades formativas?

A pesar de la firme convicción del profesorado universitario acerca de la importancia de aplicar las tecnologías como herramientas de apoyo a estudiantes con discapacidad, la implementación efectiva se ve obstaculizada por su falta de formación en estas competencias. La mayoría de los profesores (80%) expresaron su preocupación sobre la limitada familiaridad con las herramientas digitales y la ausencia de una capacitación adecuada en este ámbito.

Las barreras fundamentales que emergen incluyen la carencia de oportunidades formativas específicas. Es decir, el 67% de los participantes reconoce que la disponibilidad de cursos o actividades de formación es muy escasa o muy general (no centrada en el alumnado con discapacidad).

“La disponibilidad formativa se centra exclusivamente en el uso general de las TIC, sin considerar las necesidades educativas del alumnado con discapacidad” (ENTRE.02).

Otras de las principales barreras que se manifestó tras la realización de las entrevistas a los participantes está estrechamente relacionado con los costes económicos de dicha formación. En este sentido, la mitad de los participantes explicaban que los que habían encontrado resultaban ser demasiado caros para poder permitirse realizarlo.

"La barrera principal que enfrento es de índole económica. Los cursos ofrecidos por instituciones privadas son notablemente costosos, lo cual me impide realizar un curso cada año debido a la falta de recursos financieros" (ENTRE.03).

Así mismo, una gran parte de los entrevistados (45%) manifiestan que otra de las barreras son las restricciones de tiempo. La carga de trabajo intensiva limita la disponibilidad de tiempo para que el profesorado participe de manera efectiva en los programas de formación en competencia digitales.

No obstante, otra de los obstáculos analizados , aunque en menor medida (20%), fue la actitud del profesorado, esto es debido a que una parte de los entrevistados manifestaron que algunos docentes se mostraban una resistencia al cambio y una falta de interés en el uso de los dispositivos electrónicos como elemento de apoyo al alumnado con diversidad.

“Considero que los docentes no participan en este tipo de capacitaciones porque carecen de compromiso o no están a favor de incorporarlas en sus métodos pedagógicos.” (ENTRE.07).

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tras analizar y dar sentido a los datos recopilados, emergen conclusiones importantes para conseguir una universidad inclusiva y de calidad. En primer lugar, se destaca que a pesar de la concienciación e interés que muestra el profesorado en mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidad, su conocimiento en relación con el uso de las tecnologías como apoyo a estos estudiantes es muy limitado.

Esta falta de formación está estrechamente relacionado con el uso y aplicación de las tecnologías como apoyo a los estudiantes con discapacidad en su práctica docente. De este modo, es necesario que el profesorado se encuentre debidamente capacitado y familiarizado con las metodologías innovadoras que incorporen el uso de herramientas TIC para una educación inclusiva (Roig, Ferrández, Rodríguez-Cano y Crespo, 2012; Tello y Cascales, 2015).

En relación con la pregunta de investigación sobre las barreras que enfrentan al profesorado universitario en Málaga en el desarrollo de actividades formativas, se han identificado múltiples barreras significativas que impactan negativamente en la capacitación de los docentes en este campo. Estas barreras representan obstáculos significativos que requieren una atención cuidadosa y estratégica para avanzar efectivamente en la mejora de la formación y, por ende, en la capacidad de los profesores para abordar las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

Atendiendo a la escasez de cursos de formación en torno a la formación de los docentes en competencias digitales para ayudar al alumnado con discapacidad, la mayoría de los participantes indica que en sus instituciones educativas no se implementan experiencias formativas que posibiliten dicha formación. Este descubrimiento se alinea con investigaciones previas, como la de López Meneses et al. (2020), que también señalan la escasez de propuestas destinadas a mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad.

Abordando el apartado de la barrera económica, desempeña un papel importante en la temática, pues los costes económicos asociados a este tipo de formación suelen ser elevados, especialmente cuando se lleva a cabo en instituciones de carácter privado (Fernández-Batanero et al, 2018). Dicho coste puede ser el motivo por el que los docentes no realizan esta formación, limitando su acceso a la formación en el uso de las TIC. Es fundamental abordar esta cuestión para asegurar que la formación en este ámbito sea accesible y equitativa, promoviendo así un desarrollo profesional inclusivo y sostenible en el uso de las TIC en el contexto educativo.

La limitación temporal es otra de las limitaciones identificadas en el estudio. El profesorado manifiesta que la carga laboral intensa y las múltiples responsabilidades profesionales dificultan la dedicación de tiempo suficiente para realizar los cursos de formación (Villalba et al., 2017; Castilla-Gutiérrez et al., 2021). Superar dicha restricción temporal se presenta como una necesidad crucial para que el profesorado pueda participar de manera efectiva en los programas de formación.

Otra de las barreras fundamentales identificadas es la "actitud del profesorado". Se observa que muchos docentes muestran resistencia al cambio y una falta de interés en la incorporación de las TIC para atender a estudiantes con discapacidad en su práctica educativa. Esta actitud podría atribuirse a la falta de conciencia sobre el potencial que tienen las TIC para mejorar la inclusión y el acceso a la educación, así como a la inseguridad o falta de confianza en el manejo de estas herramientas tecnológicas (Silva Quiroz y Astudillo Cavieres, 2012; Fernández Batanero et al., 2018). Superar esta barrera requerirá esfuerzos dirigidos a sensibilizar y capacitar a los educadores sobre las posibilidades beneficiosas que ofrecen las TIC en el contexto de la enseñanza inclusiva.

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de implementar actividades formativas gratuitas centradas en el uso de las tecnologías para atender a estudiantes con discapacidad. Además, se subraya la necesidad imperante de un cambio de actitud por parte del profesorado, orientado a lograr la plena inclusión de todos los estudiantes en el contexto universitario. La mejora de la formación digital del profesorado universitario no solo impactará positivamente en la participación y éxito académico de los estudiantes con discapacidad, sino también en la calidad de la enseñanza universitaria.

5. REFERENCIAS

- Armas-Alba, L. y Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 2(1), 11-48.
- Cabero, J., Fernández Batanero, J.M., y Barroso, J. (2016). Los alumnos del grado de magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 106-120.
- Cabero, J. y Martín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24.
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J. y Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 166-179.
- Cebrián de la Cerna, M. (2003). Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Narcea Ediciones.
- Fernández-Batanero, J.M., Tadeu, P. y Cabero, J. (2018). ICT and disability. Design, construction and validation of a diagnostic tool. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 332-350. <https://doi.org/10.17499/jsser.07916>
- Fernández-Batanero, J.M. y Rodríguez, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175.
- López-Meneses, E. y Fernández-Cerero, J. (2020). Tecnologías de la Información y la Comunicación y diversidad funcional. Conocimiento y formación del profesorado en Navarra. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 59-75.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Melash, V.D., Molodychenki, V.V., Huz, V.V., Varenychenko, A.B., y Kirsanova, S.S. (2020). Modernization of education programs and formation of digital competences of future primary school teachers. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 377-386. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p377>
- Montenegro Rueda, M. y Fernández Cerero, J. (2023). Digital competence of special education teachers: an analysis from the voices of members of school management teams. *Societies*, 13(4), 84.
- Roig, R., Ferrández, S., Rodríguez-Cano, C. y Crespo, M. (2012). El uso de las TIC en el aula de Educación Especial: percepción de los maestros, en Juan Navarro, María Teresa

- Fernández, Francisco Javier Soto y Francisco Tortosa (coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Shin, W.S. (2015). Teachers' use of technology and its influencing factors in Korean elementary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 24, 461–476. doi:10.1080/1475939x.2014.915229.
- Silva-Quiroz, J.E. y Astudillo-Cavieres, A.V. (2012). Inserción de las TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-11.
- Tello, I y Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes. *RIED*, 18(2), 355-383.
- Villalba, A., González-Rivera, M.D. y Díaz-Pulido, B. (2017). Obstacles perceived by physical education teachers to integrating ICT. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 83-92.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN SEGURIDAD DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Carmen Rodríguez Jiménez
Juan Manuel Trujillo Torres
Santiago Alonso García
José Antonio Martínez Domingo

1. INTRODUCCIÓN

La seguridad digital se ha convertido en la actualidad en una cuestión de relevancia crítica en todos los ámbitos de la sociedad, y su importancia se acentúa aún más en el contexto de la Educación Superior (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016). La relevancia ya establecida de la competencia digital y de todas sus áreas dentro del ámbito educativo hace que cada una de ellas esté siendo estudiada y promovida de forma más exhaustiva (Escudero, et al., 2019). Así, el área 4 dentro de la competencia digital, el área de seguridad se está convirtiendo en la actualidad en una de las más importantes por los beneficios que puede aportar a los usuarios y los problemas que puede prevenir o paliar (INTEF, 2022). Las subáreas que la componen abarcan todos los componentes que pueden causar problemas o inconvenientes a la hora de utilizar un dispositivo tecnológico. Estas subáreas son (Comisión Europea, 2016):

- Protección de dispositivos
- Protección de los datos personales
- Protección de la salud
- Protección del medio ambiente

Es importante que la formación se imparta en todas las subáreas para que la formación sea lo más completa posible, así como para que la concienciación e implementación de la seguridad sea lo más eficiente y eficaz posible (Ortega-Sánchez, et al., 2013).

Este artículo explorará la seguridad digital en los estudiantes de Educación Superior y destacará su especial relevancia en el contexto de los estudiantes de educación, que son los futuros formadores y educadores de la sociedad. La seguridad digital aborda un conjunto de principios y prácticas destinados a proteger la información, la privacidad y la integridad de los usuarios en el entorno digital.

1.1. Seguridad digital en Educación Superior

La Educación Superior, al igual que otros sectores, ha experimentado una transformación digital en las últimas décadas. Los estudiantes de Educación Superior, al hacer un uso extensivo de la tecnología y las redes digitales en su aprendizaje, investigación y comunicación, se han convertido en usuarios frecuentes y vulnerables de los entornos digitales. La seguridad digital en este contexto se convierte en un componente esencial para garantizar un entorno de estudio seguro y productivo (Ramírez-Montoya, et al., 2017).

Tanto la ciberseguridad como la protección de datos son elementos esenciales dentro de las instituciones de Educación Superior. Por ello, es fundamental conocer el nivel de competencia en seguridad digital entre los estudiantes de este nivel educativo (Singar y Akhilesh, 2020).

Del mismo modo, también son importantes otras partes de la seguridad digital que no siempre se tienen en cuenta. Como la protección de la propia seguridad o del entorno que nos rodea.

Todos los elementos de la competencia digital han sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos años. Éstas han determinado en muchos casos que el área de seguridad digital es siempre la menos valorada y la que menos se forma en las aulas (García-Vandewalle, et al., 2023).

1.2. Importancia de la Seguridad Digital en los estudiantes de educación

Los futuros educadores desempeñan un papel crucial en la formación de las generaciones venideras y, por tanto, la seguridad digital es especialmente relevante para ellos (Tárraga-Mínguez, et al., 2021). Algunas razones clave son:

- Los profesores como modelos a seguir durante muchas etapas: Los educadores no sólo transmiten conocimientos académicos, sino que también sirven de modelo para sus alumnos. Si no tienen, adoptan y transmiten buenas prácticas de seguridad digital, es menos probable que los alumnos, independientemente de su etapa educativa, adopten comportamientos seguros y responsables en línea.
- Enseñanza digital: La tecnología se ha convertido en una parte integral y fundamental de la educación actual. Los educadores deben estar bien preparados para enseñar habilidades de seguridad digital a sus alumnos y fomentar el uso responsable de la tecnología.
- Protección de la comunidad educativa: Los estudiantes de Educación también deben estar capacitados para proteger la seguridad digital y todo lo que ello implica,

del resto de agentes implicados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, ayudando a prevenir situaciones de ciberbullying, phishing u otras amenazas que se puedan generar.

Numerosos estudios recientes han analizado las competencias de los estudiantes de educación respecto a su nivel de seguridad digital. Así, Gallego-Arrufat, et al. (2019) establecen que estos futuros docentes tienen una buena actitud hacia esta competencia; sin embargo, su nivel de conocimientos y habilidades sobre el uso seguro y responsable de las redes sociales e Internet es menor. En la misma línea, Alonso-Ferreiro, et al. (2019) establecen que existe una discordancia o desacuerdo entre las buenas actitudes presentes en el alumnado y la alta concienciación sobre el uso seguro de la tecnología, especialmente por parte del sexo femenino.

Latorre-Medina y Fuentes Amaya (2022) determinan que una gran parte de los estudiantes de educación reconocen no estar suficientemente formados en seguridad como parte fundamental de su competencia digital. Todo ello a pesar de ser conscientes de la importancia de conocer las normas y precauciones a tomar en el uso de medios digitales y redes sociales.

Grande-de-Prado, et al., (2020), García-Martín y García-Sánchez (2017) y Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020) vuelven a establecer que existen diferencias significativas entre géneros en cuanto a la autopercepción del nivel de competencia digital de los estudiantes de educación. Muestran que los hombres se auto perciben mejor formados en protección de dispositivos, mientras que las mujeres se auto perciben mejor formadas en protección de datos e identidad personal.

El problema de la investigación radica en que la competencia y la formación digitales que reciben los estudiantes en la enseñanza revelan déficits en la dimensión de la seguridad, que no saben identificar.

Este artículo intentará responder a la siguiente pregunta:

¿Están preparados los futuros docentes para hacer frente a los riesgos de seguridad digital y de red que pueden encontrarse en el desarrollo de su profesión?

Esta pregunta de investigación da lugar a las hipótesis que se plantean para llevar a cabo esta investigación:

H0: La seguridad digital como elemento de la competencia digital no está presente en los estudiantes de educación durante su formación inicial.

Hi: La seguridad digital como elemento de la competencia digital de los docentes está presente en los estudiantes de educación durante su formación inicial.

El propósito de esta investigación será, por tanto, eliminar la hipótesis nula (H0) y a través del análisis y evaluación del tema tratado contrastar la premisa que dicta la hipótesis planteada por el investigador (Hi).

Así, este trabajo se presenta con el objetivo general de averiguar e interpretar el grado de conocimiento y aplicación de buenos mecanismos de seguridad digital en todas las subáreas de la seguridad digital.

2. MÉTODO

El enfoque elegido para esta investigación es cuantitativo, utilizando un instrumento de cuestionario para conocer y describir la autopercepción de los alumnos sobre su competencia en el área de seguridad, así como la valoración del nivel en esta área en su conjunto y de sus diferentes subáreas en particular.

El trabajo se enmarca, por tanto, dentro de un proyecto de investigación no experimental. En concreto, el diseño del mismo será transversal o transversal, exploratorio, descriptivo y correlacional (Hernández, et al., 2016).

2.1. Población y muestra

El objeto de estudio son los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en todos sus campus. En concreto, la muestra está formada por estudiantes de los grados en Educación Primaria y Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social. Para su elaboración se ha utilizado un muestreo por conveniencia (Hernández, et al., 2016).

La muestra está formada por un total de 269 participantes (n = 269). La Universidad de Granada es un caso particular ya que consta de 3 campus diferenciados; Campus de Granada, Campus de Ceuta y Campus de Melilla, estos dos últimos en las respectivas ciudades autónomas de España.

En cuanto al género de los participantes, 191 son mujeres y 76 son hombres, sólo dos de ellos prefirieron no contestar a esta pregunta. Se puede observar que hay una mayoría de mujeres, tendencia muy común en las titulaciones de educación (Salas-Morera, et al., 2021).

Por otro lado, los estudiantes se distribuyen de la siguiente manera en las diferentes titulaciones dentro de las universidades:

- Grado en Educación Primaria: 81 alumnos (30,3%).
- Grado en Educación Infantil: 75 alumnos (28,1%)
- Grado en Pedagogía: 61 alumnos (22,8%)
- Grado en Educación Social: 52 alumnos (19,5%)

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación es un cuestionario ya validado (García-Valcárcel, et al., 2019), ya que fue sometido a discusión entre pares y a la evaluación de expertos. Por tanto, el cuestionario está compuesto por un total de 16 ítems, de los cuales 6 hacen referencia a conocimientos y 10 a habilidades. Del mismo modo, todos ellos miden las 4 subáreas existentes dentro del ámbito de la seguridad digital, a saber:

- Protección de dispositivos (ítems 1-4)
- Protección de datos personales (ítems 5-8)

- Protección de la salud (puntos 9-12)
- Protección del medio ambiente (puntos 13-16)

Las preguntas están configuradas de la siguiente manera: la suma de los ítems de conocimientos y habilidades, que son un total de 16, son de tipo prueba objetiva con 4 alternativas de respuesta, donde sólo una es correcta. En este caso, las respuestas se han codificado dicotómicamente:

- 0= ha elegido la respuesta correcta
- 1= ha elegido la respuesta incorrecta

Esto significa que la puntuación máxima de la prueba es de 16 puntos.

2.3. Análisis estadístico

Se calcularon estadísticas descriptivas para cada variable. Antes de realizar cualquier análisis estadístico paramétrico, se comprobaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad con las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene, respectivamente. Para determinar las diferencias entre hombres y mujeres se utilizó una prueba t de muestras emparejadas. La d de Cohen fue el indicador del tamaño del efecto. Para interpretar la magnitud del tamaño del efecto, se adoptaron los siguientes criterios: $d \leq 0,20$, pequeño; $d \leq 0,50$, mediano; y $d \leq 0,80$, grande.

Se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson para examinar la relación entre la edad y la puntuación global. Para interpretar la magnitud de estas correlaciones, se adoptó el siguiente criterio: Trivial: $\leq 0,10$; pequeña: 0,10 a 0,29; moderada: 0,30 a 0,49; grande: 0,50 a 0,69; muy grande: 0,70 a 0,89; casi perfecta: $\geq 0,90$.

Asimismo, se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson para examinar la relación entre cada una de las cuatro áreas del área de seguridad (Subárea 1 (S1): Protección de Dispositivos; Subárea 2 (S2): Protección de datos personales y privacidad; Subárea 3 (S3): Protección de la salud y el bienestar; Subárea 4 (S4): Protección del Medio Ambiente). Al igual que antes, para interpretar la magnitud de estas correlaciones se adoptó el siguiente criterio: Trivial: $\leq 0,10$; pequeña: 0,10 a 0,29; moderada: 0,30 a 0,49; grande: 0,50 a 0,69; muy grande: 0,70 a 0,89; casi perfecta: $\geq 0,90$.

Se utilizó el análisis de regresión múltiple para modelizar la predicción del nivel de competencia en seguridad digital de los estudiantes de educación a partir del resto de variables del área de seguridad. En este análisis de regresión, todas las variables se examinaron por separado. Los datos se analizaron utilizando Statistica (versión 13.3).

3. RESULTADOS

Se calcularon estadísticas descriptivas para cada variable (Tabla 1).

Tabla 1

Tabla de frecuencias

	Puntuación subárea 1	Puntuación subárea 2	Puntuación subárea 3	Puntuación subárea 4	Puntuación Total
Media	2,57992565	2,4795539	2,91078067	2,14869888	10,1189591
Error estándar	0,06182187	0,06611599	0,05522406	0,05673475	0,14521312
Mediana	3	3	3	2	10
Moda	3	3	3	2	11
Desviación Estándar	1,01395413	1,08438294	0,90574192	0,93051912	2,38167233
Muestra Varianza	1,02810298	1,17588637	0,82036842	0,86586584	5,67236309
Kurtosis	-0,38050512	-0,64343587	-0,15021921	-0,38519089	-0,06770441
Asimetría Coeficiente	-0,40327722	-0,35391091	-0,55127453	-0,10452471	-0,4844543
Rango	4	4	4	4	13
Mínimo	0	0	0	0	2
Máximo	4	4	4	4	15
Suma	694	667	783	578	2722
Recuento	269	269	269	269	269
Nivel de confianza (95,0%)	0,12171832	0,13017282	0,10872817	0,11170251	0,28590361

Como se puede observar en esta tabla la S4 (Protección del Medio Ambiente) es la que menos puntuación tiene. Esto significa que es el aspecto que menos se trabaja y en el que menos se incide en la formación en seguridad digital.

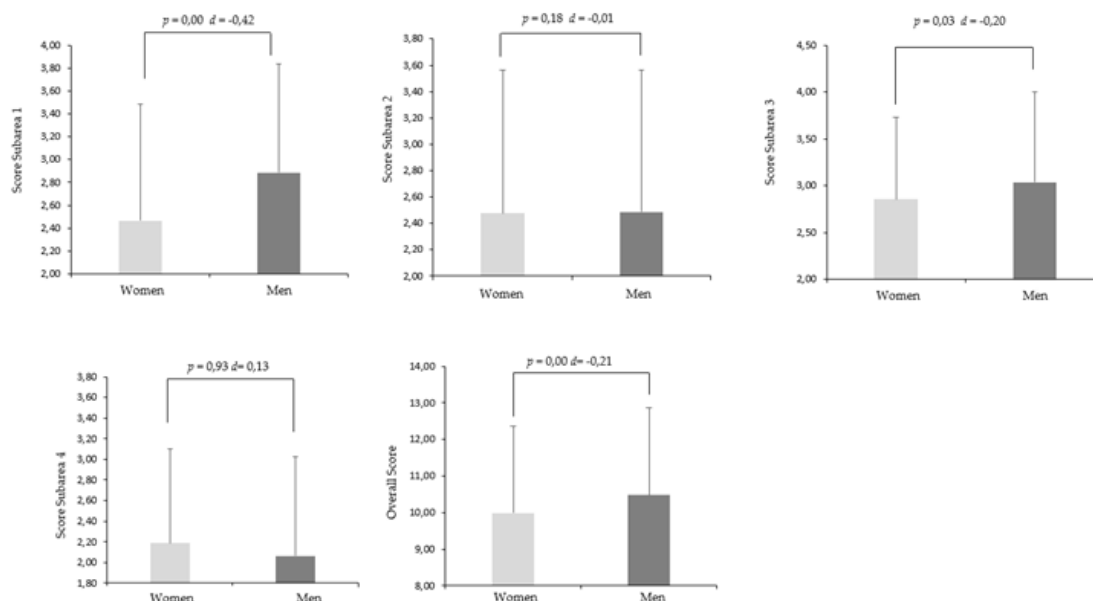
Si nos fijamos en los valores establecidos por la kurtosis, podemos ver que en todos los casos es negativa. Esto significa que la distribución es relativamente plana, es decir, platicúrtica. Es decir, los valores de los datos están menos concentrados en torno a la media y hay más valores atípicos, una mayor dispersión de los datos y una mayor probabilidad de encontrar valores extremos.

Para determinar las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su nivel de competencia en seguridad se utilizó una prueba t para muestras pareadas. Por un lado, una prueba t con datos de cada subárea del área de seguridad reveló diferencias significativas entre hombres y mujeres en S1 (Protección de los dispositivos), S3 (Protección de la salud y el bienestar) y la puntuación global entre todas las subáreas, $p < 0,05$ en todos los casos.

Sin embargo, el conjunto de datos no reveló diferencias significativas entre S2 (Proteger los datos personales y la privacidad) y S4 (Proteger el medio ambiente), $p = 0,18$, $p = 0,93$, respectivamente. Esto puede verse en la siguiente figura (figura 1):

Figura 1

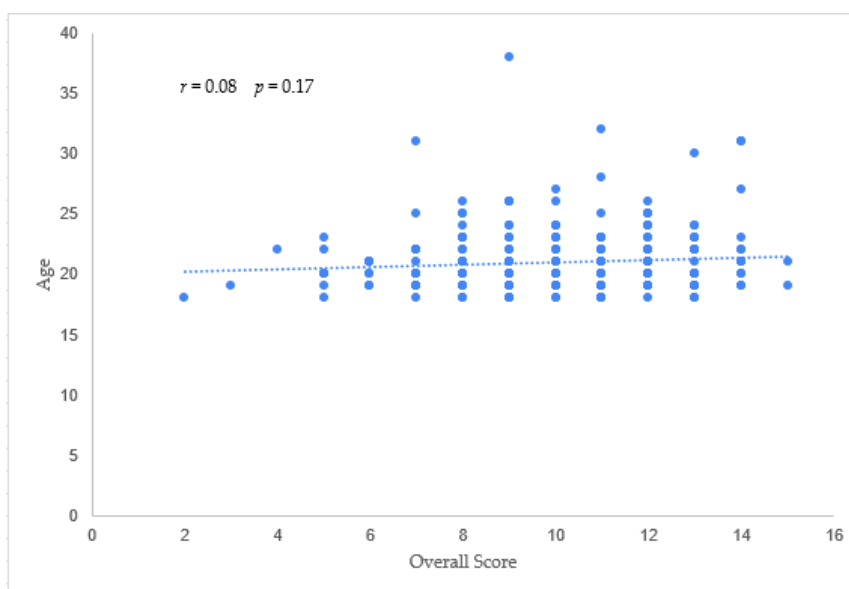
Correlaciones entre sexo y puntuaciones en las subáreas



Se realizó un análisis de correlación para examinar la relación entre la edad y la puntuación global. Así, en lo que respecta a la edad, no existe una correlación significativa con la puntuación global, $r=,08$, $p=,17$ (Para más información, véase la figura 2).

Figura 2

Correlaciones entre edad y puntuación total



En cuanto a la edad y cada una de las subáreas, se observan correlaciones diferentes. Se encuentra una pequeña correlación positiva entre la edad y la S1 (Protección de dispositivos): $r=.09$, $p=.15$.

En cuanto a las correlaciones entre las cuatro subáreas entre sí, se realizó un análisis para examinar la relación existente. Así, hay algunas correlaciones estadísticamente significativas; la primera es entre el S1 (Protección de los dispositivos) y el S3 (Protección de la salud y el bienestar), $r=.17$, $p=.01$; entre el S1 y el S4 (Protección del medio ambiente), $r=.21$, $p=.00$; entre el S2 (Protección de los datos personales y la privacidad) y el S4, $r=.18$, $p=.00$. Sólo dos de las correlaciones no son estadísticamente significativas: entre S1 y S2, y entre S2 y S3.

Posteriormente, se realizó un análisis de regresión múltiple (Tabla 2) para comprobar qué variables del área de seguridad (de acuerdo con el análisis de correlación), podrían utilizarse para explicar mejor la importancia de las distintas subáreas (S1: Protección de dispositivos, S2: Protección de datos personales y privacidad, S3: Protección de la salud y el bienestar, S4: Protección del medio ambiente). Por un lado, la regresión múltiple para el total de subáreas reveló efectos significativos para S1 S3, S1 S4, S1 Todas, S2-S4, S2 Todas, S3 Todas y S4 Todas ($r^2=.03$, $r^2=.04$, $r^2=.39$, $r^2=.03$, $r^2=.37$, $r^2=.32$, $r^2=.39$, respectivamente).

Tabla 2

Valores del análisis de regresión que explican la pertinencia de las variables de la subárea en el ámbito de la seguridad

		R	R ²	R ² Ajustada	F	P	SE
Subáreas Seguridad Digital	S1-S3	0.17	0.03	0.03	7.98	0.01**	0.89
	S1-S4	0.21	0.04	0.04	12.17	0.00**	0.91
	S1-Todas	0.62	0.39	0.39	169.70	0.00**	1.87
	S2-S4	0.18	0.03	0.03	8.62	0.00*	0.92
	S2-Todas	0.60	0.37	0.36	154.04	0.00**	1.90
	S3-Todas	0.56	0.32	0.31	123.21	0.00**	1,97
	S4-Todas	0.63	0.39	0.39	174.26	0.00**	1.86

Nota. ** denota significancia $p<0,01$

Un valor p bajo ($< 0,01$) indica que puede rechazarse la hipótesis nula enunciada anteriormente. Este es el caso de todas las regresiones presentadas aquí, las que no aparecen en la tabla no rechazan la hipótesis nula y, por lo tanto, no son estadísticamente significativas. Del mismo modo, esto indica qué combinaciones de subáreas deben mantenerse en el modelo de regresión y cuáles deben descartarse.

4. DISCUSIÓN

Las puntuaciones de los estudiantes de educación de la Universidad de Granada han puesto de manifiesto que el área de seguridad digital está presente en su competencia digital y en su formación en la etapa de Educación Superior. Asimismo, se ha podido demostrar que dentro de esta área existen elementos más desarrollados que otros y que, por tanto, obtienen mejores puntuaciones, siendo la protección del medio ambiente la subárea con peores resultados.

Los resultados también muestran que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en determinadas subáreas (Latorre-Medina, et al., 2023), como la protección de los dispositivos y la protección de la salud y de los bienes personales. Los hombres siempre obtienen puntuaciones más altas que las mujeres, haciendo también que sus puntuaciones totales para toda el área de seguridad sean más altas que las de las mujeres (García-Martín, y García-Sánchez, 2017; Grande-de-Prado, et al., 2020; Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020).

En cuanto a la edad de los participantes, no se encontraron diferencias significativas entre su edad y las puntuaciones obtenidas, contradiciendo así a (Jiménez-Hernández, et al., 2020).

Siguiendo el modelo de regresión descrito anteriormente, se puede observar cómo determinadas combinaciones de subáreas son estadísticamente significativas, lo que es un claro ejemplo de a qué elementos dentro de la seguridad digital se le da mayor importancia y presencia en la formación de los alumnos (Castillejos-López, et al., 2016).

5. CONCLUSIONES

En conclusión, es importante señalar que la seguridad digital es un área que consta de un gran número de elementos que deben tenerse en cuenta en su totalidad para una formación completa de los alumnos. No sólo los dispositivos y su correcta utilización son importantes en la formación.

Asimismo, cabe destacar que, aunque la tendencia en las titulaciones de educación es a tener un mayor número de alumnas, son los hombres los que obtienen mejores puntuaciones en esta área. Este es un aspecto que debería abordarse en futuras líneas de trabajo.

En este sentido, también se debería explorar por qué hay subáreas dentro de la seguridad digital que son menos estudiadas o menos relevantes, como la protección del medio ambiente, los datos personales y la identidad digital.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra el tamaño de la muestra, que debe ser ampliada y comparada con otras instituciones para comprobar si existen diferencias en los planes de formación.

Por último, abordar la cuestión de la seguridad digital es esencial para que la competencia y la formación digitales sean completas, eficientes y eficaces. Hacerlo desde la educación superior y centrarse en la formación de los futuros formadores es un paso fundamental para garantizar que la buena educación que reciben pueda continuar en un futuro próximo en el ejercicio de su profesión.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, subvención número FPU18/01595".

7. REFERENCIAS

- Alonso-Ferreiro, A., Regueira, U., y Zapico-Barbeito, M. H. (2019). Actitudes de alumnado preadolescente ante la seguridad digital: un análisis desde la perspectiva de género. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/02>
- Castillejos López, B., Torres Gastelú, C. A., y Lagunes Domínguez, A. (2016). La seguridad en las competencias digitales de los millennials. *Apertura*, 8, 54-69. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v8n2.914>
- Escudero, V. G., Gutiérrez, R. C., y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Analysis of self-perception on the level of teachers' digital competence in teachers training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193–218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- European Commission. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>
- Fernández-Cruz, F., y Fernández-Díaz, M. (2016). Generation z's teachers and their digital skills. *Comunicar*, 24(46), 97–105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N., y Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar*, 27(61), 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- García-Martín, J. y García-Sánchez, J.N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.010>
- García-Valcárcel, A., Salvador, L., Casillas, S. y Basilotta, V. (2019). Evaluación de las competencias digitales sobre seguridad de los estudiantes de Educación Básica. *RED. Revista Educación a Distancia*, (61), 1-34. <http://dx.doi.org/10.6018/red/61/05>
- García-Vandewalle García, J.M., García-Carmona, M., Trujillo Torres, J.M. y Moya-Fernández, P. (2023). Analysis of digital competence of educators (DigCompEdu) in teacher trainees:

- the context of Melilla, Spain. *Technology, Knowledge and Learning* 28, 585–612. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x>
- Grande-de-Prado, M., Cañón-Rodríguez, R., y García-Martín, S. (2020). Seguridad digital, ¿cómo se perciben los docentes en formación? *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 14, 265-275. <https://doi.org/10.46661/ijeri.3983>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6a edición). México: McGraw-Hill – Interamericana de México.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. http://aprende.intef.es/sites/default/files/2023-02/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Jiménez-Hernández, D., González-Calatayud, V., Torres-Soto, A., y Martínez Mayoral, A.; Morales, J. (2020). Digital competence of future secondary school teachers: Differences according to gender, age, and branch of knowledge. *Sustainability*, 12, 9473. <https://doi.org/10.3390/su12229473>
- Latorre-Medina, M. J., y Fuentes Amaya, M. J. (2022). La formación en el área de seguridad digital en las instituciones de educación superior: ¿qué piensan los futuros docentes? In *La formación en el área de seguridad digital en las instituciones de educación superior: ¿qué piensan los futuros docentes?* (p. 114-119).
- Latorre-Medina, M. J., y Tnibar-Harrus, C. (2023). Digital Security in Educational Training Programs: A Study based on Future Teachers' Perceptions. *Inf. Tech. Learn. Tools*, 95, 102-111. <https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5204>
- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19: Digital teaching competences and the challenge of virtual education arising from COVID-19. *Educación y humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Ortega-Sánchez, D., Gómez-Trigueros, I. M., Trestini, M., y Pérez-González, C. (2020). Self-perception and training perceptions on teacher digital competence (TDC) in Spanish and French university students. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(4), 74. <https://doi.org/10.3390/mti4040074>
- Ramírez-Montoya, M. S., Mena, J., y Rodríguez-Arroyo, J. A. (2017). In-service teachers' self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course. *Computers in Human Behavior*, 77, 356-364. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.010>
- Salas-Morera, L., Ruiz-Bustos, R., Cejas-Molina, M. A., Olivares-Olmedilla, J. L., García-Hernández, L., y Palomo-Romero, J. M. (2021). Understanding why women don't choose

engineering degrees. *International Journal of Technology and Design Education*, 31, 325-338. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09550-4>

Singar, A. V., y Akhilesh, K. B. (2020). Role of cyber-security in higher education. *Smart Technologies: Scope and Applications*, 249-264. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7139-4_19

Tárraga-Mínguez, R., Suárez-Guerrero, C., y Sanz-Cervera, P. (2021). Digital teaching competence evaluation of pre-service teachers in Spain: a review study. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 70-76. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052848>

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN ENTORNOS MULTICULTURALES

Blanca Berral Ortiz
Juan Miguel Fernández Campoy
Jose Antonio Martínez Domingo
Manuel Enrique Lorenzo Martín

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad lingüística en el entorno educativo contemporáneo se presenta como un fenómeno crucial que demanda atención y comprensión. En el aula, convergen estudiantes provenientes de diversas partes del mundo, cada uno aportando su propia riqueza cultural y, consecuentemente, su propia lengua materna (Manjón-Cabeza y Sosiński, 2021). Este mosaico lingüístico no solo refleja la heterogeneidad de nuestras comunidades, sino que también plantea desafíos y oportunidades únicas para la enseñanza del español como segunda lengua (L2).

En este contexto, es fundamental analizar y entender las distintas lenguas maternas presentes en el aula, así como las variadas experiencias lingüísticas de los estudiantes migrantes. La contextualización de esta diversidad lingüística no solo enriquece el ambiente de aprendizaje, sino que también proporciona la base necesaria para diseñar estrategias pedagógicas efectivas y adaptadas a las necesidades particulares de cada estudiante (Shin et al, 2019).

La enseñanza del español como L2 se erige como un pilar fundamental en el proceso de integración y éxito académico de estudiantes inmigrantes. La adquisición de competencias en español no solo facilita la comunicación efectiva en el aula, sino que también abre puertas hacia una participación plena en la sociedad de acogida (Fernández, 2022).

El español, como una de las lenguas más habladas en el mundo, no solo ofrece a los estudiantes migrantes una herramienta comunicativa valiosa, sino que también proporciona acceso a una rica herencia cultural y literaria (Villalobos y Hernández, 2022). La justificación de esta enseñanza radica en la promoción de la equidad educativa, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de su origen lingüístico, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y social.

En este sentido, la enseñanza del español como L2 no solo se convierte en un medio para la adquisición de habilidades lingüísticas, sino también en un vehículo para la integración cultural, el respeto mutuo y el entendimiento intercultural. Este capítulo contextualiza la diversidad lingüística en el aula y argumenta de manera sólida la importancia vital de la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto de estudiantes migrantes.

2. DESAFÍOS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO L2

La adquisición de una segunda lengua, en este caso, el español como L2, se ve influida por una intersección compleja de factores lingüísticos, cognitivos y socioemocionales. Desde una perspectiva lingüística, la edad de inicio, la exposición al idioma fuera del entorno educativo y las similitudes entre la lengua materna y la segunda lengua desempeñan un papel determinante en el proceso de aprendizaje. Factores cognitivos, como la aptitud para el aprendizaje de idiomas y la memoria de trabajo, también ejercen influencia en la velocidad y la eficacia con la que los estudiantes inmigrantes adquieren competencias en español (Boers y Muñoz-Basols, 2021).

Además, los aspectos socioemocionales no deben subestimarse. El ajuste psicosocial, la motivación y la autoestima juegan un papel crucial en la disposición del estudiante para enfrentar los desafíos inherentes a la adquisición de una segunda lengua. La interacción con compañeros de clase y la aceptación dentro del grupo son elementos que, en última instancia, pueden afectar el progreso del estudiante inmigrante en la adquisición del español como L2 (Abdullaev, 2021).

La heterogeneidad en las experiencias educativas previas, la variabilidad en los niveles de alfabetización en la lengua materna y las diferencias culturales pueden presentar desafíos específicos para el alumnado inmigrante al aprender español como L2. La identificación precisa de estas dificultades es esencial para diseñar estrategias pedagógicas que aborden las necesidades individuales de cada estudiante.

Dentro de este contexto, es crucial reconocer las posibles interferencias lingüísticas que puedan surgir debido a las estructuras gramaticales o fonéticas presentes en la lengua materna del estudiante. Asimismo, la falta de vocabulario específico puede convertirse en un obstáculo, requiriendo enfoques didácticos que enfatizan la ampliación del léxico de manera contextualizada (Dörnyei, 2020).

El abordaje de estas dificultades debe basarse en enfoques diferenciados, tomando en consideración las características individuales de los estudiantes migrantes. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, el uso de material didáctico diversificado y la incorporación de tecnologías educativas pueden desempeñar un papel fundamental en el superar los desafíos específicos que el alumnado inmigrante enfrenta en el proceso de adquisición del español como L2.

3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS

La eficacia de la enseñanza del español como L2 radica en la adaptación de los programas educativos a las necesidades particulares del alumnado migrante. Un enfoque centrado en el estudiante implica la identificación de habilidades lingüísticas específicas que requieren fortalecimiento (Teng y Zhang, 2020). La evaluación formativa y continua, complementada por herramientas diagnósticas, permite una comprensión más precisa de las competencias individuales y orienta el diseño de programas pedagógicos personalizados.

La consideración de los estilos de aprendizaje, las diferencias en el ritmo de adquisición y la diversidad de niveles de competencia lingüística dentro del grupo estudiantil son elementos cruciales en la planificación curricular. La implementación de estrategias diferenciadas, la flexibilidad en los enfoques pedagógicos y la utilización de métodos basados en evidencia son esenciales para maximizar la eficacia de los programas educativos adaptados (Zheng et al., 2022).

La integración efectiva de recursos didácticos en el proceso de enseñanza del español como L2 es un componente esencial para optimizar el aprendizaje. La diversificación de los materiales educativos, incluyendo textos auténticos, multimedia y tecnologías interactivas, ofrece múltiples puntos de acceso a la lengua objetivo. La selección cuidadosa de recursos debe alinearse con los objetivos pedagógicos y la diversidad lingüística presente en el aula.

Asimismo, la incorporación de herramientas tecnológicas modernas, como plataformas educativas en línea y aplicaciones interactivas, no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también ofrece oportunidades para el seguimiento personalizado del progreso del estudiante. La combinación de enfoques tradicionales y tecnológicos crea un entorno dinámico y estimulante que favorece el desarrollo integral de las competencias en español (Kacetyl Klímová, 2019).

El desarrollo de habilidades comunicativas orales en español como L2 requiere un enfoque activo y participativo. Estrategias pedagógicas que fomentan la interacción entre los estudiantes, como discusiones en grupo, simulaciones y actividades prácticas, son fundamentales para el fortalecimiento de la comunicación oral. La creación de un ambiente propicio para la expresión lingüística, libre de temores y juicios, es esencial para estimular la participación activa (Mart, 2020).

Además, el uso de situaciones de la vida real y contextos auténticos en las actividades de clase contribuye a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. La retroalimentación constructiva y la corrección formativa desempeñan un papel crucial en el perfeccionamiento de la pronunciación y la fluidez verbal. En conjunto, estas estrategias pedagógicas no solo fortalecen la competencia comunicativa de los estudiantes migrantes, sino que también fomentan un dominio auténtico y funcional del español como L2.

4. ROL DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2

El papel del profesor en la enseñanza del español como L2 va más allá de la mera transmisión de conocimientos lingüísticos. Esto implica una responsabilidad sustancial en el desarrollo de competencias interculturales en el alumnado migrante. La interacción en un aula multicultural demanda que los educadores promuevan la comprensión y apreciación de diversas perspectivas culturales (Abdullaev, 2021).

El profesor, como mediador cultural, debe incorporar en su enseñanza elementos que reflejen la diversidad de expresiones lingüísticas, costumbres y tradiciones presentes en el ámbito hispanohablante. Esto no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también contribuye a la formación de individuos culturalmente competentes capaces de desenvolverse con éxito en entornos pluriculturales (Getie, 2020).

La diversidad en las habilidades lingüísticas del alumnado migrante exige que el profesor adopte un enfoque pedagógico flexible y adaptable. La adaptación de metodologías a diferentes niveles de competencia lingüística implica la identificación precisa de las necesidades individuales de los estudiantes (Fansury et al., 2020). La diferenciación instruccional, mediante la personalización de actividades y la atención a los estilos de aprendizaje, se erige como una estrategia fundamental.

Asimismo, la implementación de enfoques comunicativos, donde se prioriza la interacción y aplicación práctica del idioma, es esencial para abordar la diversidad en las habilidades lingüísticas. La inclusión de actividades que estimulen la comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura garantiza un desarrollo equilibrado de las competencias lingüísticas en todos los estudiantes migrantes, independientemente de su nivel inicial (Maican y Cocoradă, 2021).

La evaluación en la enseñanza del español como L2 debe concebirse como un proceso dinámico e integral, orientado a la retroalimentación y mejora continua. La evaluación formativa, mediante la observación regular y la retroalimentación constructiva, permite al profesor identificar áreas de desarrollo específicas para cada estudiante. Además, facilita ajustes inmediatos en la enseñanza, asegurando la alineación de las estrategias pedagógicas con las necesidades cambiantes del alumnado.

La evaluación continua del progreso no solo se centra en aspectos lingüísticos, sino también en el desarrollo de habilidades interculturales y adaptación a las metodologías propuestas (Hafner y Ho, 2020). El uso de múltiples herramientas de evaluación, como pruebas escritas, proyectos orales, y la observación participante, proporciona una visión holística del rendimiento del estudiante.

5. EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

La exploración de estudios de casos inspiradores proporciona una valiosa perspectiva sobre estrategias efectivas en la enseñanza de una segunda lengua. A través de análisis detallados de experiencias individuales, se pueden identificar patrones de éxito y determinar las prácticas

pedagógicas que han demostrado ser especialmente eficaces. Estos estudios no solo resaltan la diversidad de enfoques posibles, sino que también ofrecen perspectivas valiosas sobre la adaptabilidad de las estrategias a diferentes contextos educativos y perfiles de estudiantes migrantes.

La mayoría de las investigaciones encontradas hasta ahora se han centrado en la enseñanza del inglés como segunda lengua. En un estudio de revisión llevado a cabo por Dehghanzadeh et al. (2019), se sostiene que la gamificación digital constituye un método divertido y agradable para respaldar el aprendizaje del inglés como segunda lengua (LESL) y reducir la brecha entre la formación de los estudiantes y las prácticas educativas. Esta revisión sistemática ofrece una visión general del estado actual en el uso de la gamificación para el LESL en entornos digitales. El análisis se basó en el estudio de 22 publicaciones desde 2008 hasta 2019, resaltando los enfoques principales de esta área de investigación.

La investigación de revisión planteada por Kacetl y Klímová (2019) afirma que, en la actualidad, prácticamente ningún joven puede concebir su vida sin la presencia de tecnologías móviles, las cuales son utilizadas cotidianamente, incluso en el proceso de aprendizaje de idiomas. Esta modalidad de aprendizaje respaldada por dispositivos móviles se conoce como aprendizaje móvil, y se considera beneficioso, principalmente gracias a las características singulares de las aplicaciones móviles, como la interactividad, la ubicuidad y la portabilidad, así como el estímulo y la retroalimentación proporcionados por los educadores.

El propósito de este estudio de revisión es explorar investigaciones originales en inglés, revisadas por pares, desde 2015 hasta abril de 2019, para determinar la utilidad y eficacia de las aplicaciones móviles en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se identificaron 16 estudios originales de revistas relacionados con el tema de investigación. Los resultados indican que el aprendizaje móvil está emergiendo como una característica distintiva en la educación, presentando una gran oportunidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sus beneficios clave incluyen la mejora de la capacidad cognitiva del alumno, la motivación tanto en entornos formales como informales, la autonomía y confianza del estudiante, y la promoción del aprendizaje personalizado, facilitando a los estudiantes con rendimiento inferior alcanzar sus metas académicas.

A pesar de la aparente eficacia del aprendizaje móvil, se destaca la necesidad de diseñarlo, planificarlo e implementarlo con precaución, ajustándolo a las necesidades individuales de los estudiantes y brindando múltiples habilidades lingüísticas en contextos de aprendizaje auténticos.

6. CONCLUSIONES

La diversidad lingüística en el entorno educativo contemporáneo no solo refleja la heterogeneidad de nuestras comunidades, sino que también presenta desafíos y oportunidades únicas para la enseñanza del español como segunda lengua. Esta diversidad enriquece el

ambiente de aprendizaje y es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes migrantes.

La enseñanza del español como L2 se posiciona como un pilar fundamental en el proceso de integración y éxito académico de estudiantes inmigrantes. Más allá de facilitar la comunicación en el aula, adquirir competencias en español abre puertas a una participación plena en la sociedad de acogida, promoviendo la equidad educativa y permitiendo que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial.

Dicha adquisición enfrenta desafíos complejos, influenciados por factores lingüísticos, cognitivos y socioemocionales. Desde la edad de inicio hasta la exposición al idioma fuera del entorno educativo, cada aspecto desempeña un papel en el proceso de aprendizaje. La identificación precisa de estas dificultades es esencial para diseñar estrategias pedagógicas que aborden las necesidades individuales de cada estudiante migrante.

La eficacia de la enseñanza del español como segunda lengua radica en la adaptación de los programas educativos a las necesidades particulares del alumnado migrante. Un enfoque centrado en el estudiante, evaluación formativa y continua, y la integración efectiva de recursos didácticos, incluyendo tecnologías educativas, son esenciales para maximizar el aprendizaje y desarrollo de competencias lingüísticas.

El papel del profesor va más allá de la transmisión de conocimientos lingüísticos; implica el desarrollo de competencias interculturales en el alumnado migrante. La adaptación de metodologías, enfoques comunicativos, y una evaluación continua del progreso son fundamentales. El profesor actúa como mediador cultural, fomentando la comprensión y apreciación de diversas perspectivas culturales.

La exploración de estudios de casos inspiradores y las tendencias en la enseñanza de segundas lenguas destacan la importancia de la adaptabilidad de las estrategias pedagógicas a diferentes contextos educativos y perfiles de estudiantes migrantes. Tanto la gamificación digital como el aprendizaje móvil se presentan como enfoques prometedores, pero se enfatiza la necesidad de implementarlos con precaución y ajustándolos a las necesidades individuales de los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido derivado del proyecto “AppRende: Inclusión y Mejora de la Competencia Lectoescritora del Alumnado Inmigrante en Andalucía” (Referencia: PY20_00077), financiado con fondos públicos en la convocatoria de ayudas a proyectos de I+D+i, en régimen de concurrencia competitiva, destinadas a las universidades y entidades públicas de investigación calificadas como agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento, en el ámbito del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020).

8. REFERENCIAS

- Abdullaev, Z. K. (2021). Second language learning: Issues and implications. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 10(4), 824-827. <https://doi.org/10.5958/22784853.2021.00312.8>
- Abdullaev, Z. K. (2021). Second Language Learning. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, (6), 1-11.
- Boers, F. y Muñoz-Basols, J. (2021). Acquisition of idiomatic language in L2 Spanish. *Spanish vocabulary learning in meaning-oriented instruction*, 62-88. <https://doi.org/10.4324/9781315100364-5>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E. y Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge.
- Fansury, A. H., January, R. y Ali Wira Rahman, S. (2020). Digital content for millennial generations: Teaching the English foreign language learner on COVID-19 pandemic. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(3), 1-13. <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.3.40>
- Fernández, S. S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 36-51. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>
- Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>
- Hafner, C. A. y Ho, W. Y. J. (2020). Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. *Journal of Second Language Writing*, 47, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>
- Kacatl, J. y Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in English language learning-A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Maican, M. A. y Cocoradă, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- Manjón-Cabeza, A. M. y Sosiński, M. (2021). Moroccan immigrants learning Spanish writing (compared with L1 children). *Journal of Second Language Writing*, 51, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100791>
- Mart, Ç. T. (2020). Integrating Listening and Speaking Skills to Promote Speech Production and Language Development. *Mextesol Journal*, 44(2), 1-7.
- Shin, J. Y., Dixon, L. Q. y Choi, Y. (2020). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406-419. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684928>

- Teng, L. S. y Zhang, L. J. (2020). Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference?. *Journal of Second Language Writing*, 48, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701>
- Villalobos, V. y Hernández, R. (2022). Estudio comparativo: la enseñanza del español como lengua extranjera. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(19), 1-12.
- Zheng, S., Heydarnejad, T. y Aberash, A. (2022). Modeling the interplay between emotion regulation, self-efficacy, and L2 grit in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1013370. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1013370>

PRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

UNA APROXIMACIÓN NATURAL DEL APRENDIZAJE

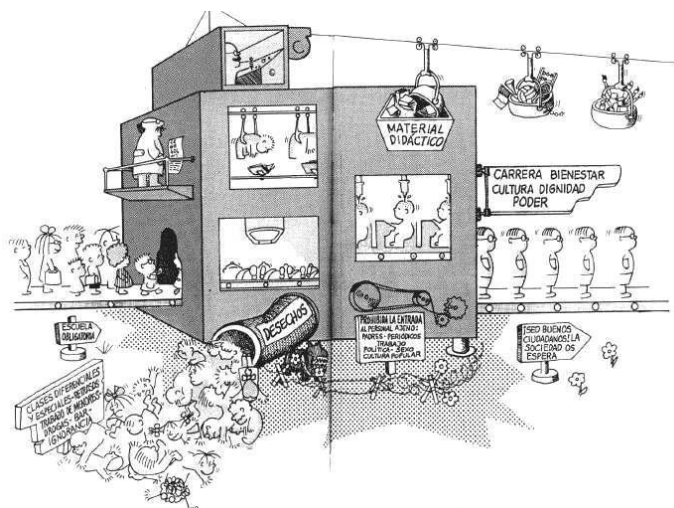
Juan José Victoria Maldonado
Marta Montenegro Rueda
Pepa Haba García
Salomé María Salas Martín

1. INTRODUCCIÓN

Al preguntar qué se entiende por escuela, es probable que la gran mayoría de la población represente en su cabeza una imagen: un docente impartiendo clase a su alumnado, el cual, simplemente escucha. Una escuela en la que el aprendizaje es unidireccional y pasivo, en la que prima el monólogo y la potestad del docente, quien desempeña un rol autoritario (Sola et al., 2021).

Figura 1.

La máquina perfecta: la escuela [ilustración], por Francesco Tonucci, 1970, Edukinnova (<https://edukinnova.wordpress.com/2019/11/10/la-maquina-de-la-escuela/>).



Francesco Tonucci, dibujante y psicopedagogo, refleja y critica dicha idea equiparando la escuela y educación con una máquina. Cuando eres pequeño accedes a esta, a medida que vas creciendo y desarrollándote continúas recorriendo las diferentes fases, la máquina va

moldeándose y desechando a quien no encaja en el patrón. De tal manera que, al final dicha máquina obtiene el objetivo deseado y configurado.

Las metodologías activas están cobrando un gran valor en la educación del siglo XXI (Alonso-García et al., 2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos, en adelante ABP, pertenece a dichas metodologías. Estas pretenden cambiar el planteamiento *tradicional* señalado, transformando la escuela y educación, adaptándose a las nuevas necesidades del alumnado y la sociedad actual. Apuestan por un aprendizaje motivador, participativo y autónomo, en el que el alumnado cobra protagonismo y se implica en su propia enseñanza, formando parte de la misma (Alonso-García et al., 2022).

Este capítulo consta de cuatro bloques, en los cuales se ahondará en el aprendizaje basado en proyectos, analizando sus fortalezas y debilidades, se expondrán prácticas de escuelas en las que se haya llevado a cabo y se finalizará con una breve conclusión.

2. EL ALUMNADO COMO ACTOR PRINCIPAL

Autores como Pestalozzi, Froebel o Dewey e instituciones como la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza ya abogaban por una educación en la que el alumnado cobraría protagonismo y el papel del docente se basaba principalmente en la observación y guía de la enseñanza (Alonso-García et al., 2022).

En 1918 William Kilpatrick, el impulsor del trabajo por proyectos, define proyecto como un “trabajo integrado y libremente elegido cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que interesan tanto a los estudiantes como al docente, por lo cual despiertan el entusiasmo en torno a su ejecución” (Castrillón, 2007, p. 179). El ABP se asemeja bastante a la investigación. El docente y el alumnado deben llegar a un acuerdo y concretar un tema o problemática a desarrollar. Por grupos, el alumnado buscará información en torno a la temática y desarrollará el proyecto. Es conveniente que se realice una exposición cuando este finalice mediante una presentación, mural, vídeo u otras alternativas similares, brindando la oportunidad de transmitir y comunicar lo aprendido (Miñán, 2018).

Para efectuar esta metodología, el docente previamente debe contar con la formación idónea, conocer al alumnado, sus intereses, experiencias previas, motivaciones, capacidades, etc. Planificar adecuadamente las fases del proyecto, objetivos, contenidos, recursos y evaluación. Durante este proceso, el docente debe pasar a un segundo plano, dejando actuar al alumnado, sirviendo como mediador y guía. Sus funciones principalmente serán observar, orientar, cuando sea necesario, y registrar qué sucede a medida que avanza el proyecto (Álvarez et al., 2010).

Estas pedagogías son muy beneficiosas para el alumnado (Augusto, 1971). Fomentan el trabajo en grupo, la cooperación y colaboración. Se trabajan habilidades y normas sociales, la resolución de conflictos y el diálogo igualitario. Se establecen divisiones de tareas dentro del grupo, cada miembro es importante y tiene un papel, por tanto, existe cierta responsabilidad

individual y grupal. Se proporciona la oportunidad de relacionar conceptos previos y sencillos con otros nuevos y complejos, combinando la teoría y la práctica. Produciéndose así, un aprendizaje significativo, vinculando y generalizando dichos aprendizajes en contextos y situaciones reales. El alumnado se siente más motivado, capaz y autónomo al construir su propio aprendizaje. Además de capacidades como la metacognición, el razonamiento lógico, análisis, observación o creatividad, entre otras. Entran en juego aptitudes referidas a la comprensión, expresión y elaboración del lenguaje oral y escrito (Aznar-Díaz et al., 2020).

Se ha observado que la motivación, participación y aprendizaje del alumnado se incrementa cuando se llevan a cabo dichos proyectos (Castrillón, 2007). Al favorecer la autonomía e independencia de los estudiantes, puede ser una opción sumamente favorable para el alumnado con necesidades educativas especiales (Miñán, 2018). Como se ha citado previamente, al aplicar estas metodologías, la carga de trabajo del docente es superior. Requiere una formación y preparación adicional, precisan de una mayor planificación, organización y tiempo. Además, la observación no es una tarea sencilla, exige un estudio, entrenamiento y prácticas adecuadas (Álvarez et al., 2010).

3. PRÁCTICAS EFECTUADAS EN ESCUELAS

Considerando los beneficios de las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cada vez son más los centros educativos que apuestan por el ABP, pues potencia las habilidades de autoenseñanza de los alumnos (Galeana, 2006). Entre ellos, destaca el Colegio Escolapios Granada Genil, con una multitud de proyectos anuales destinados al alumnado de la etapa infantil (Escolapios Granada Genil, 2023):

- Con los pequeños de tres años, en 2018, se llevó a cabo el proyecto denominado *Los pollitos*. En él, los infantes tenían que cuidar los huevos durante veintiún días, para posteriormente, cubrir las necesidades de los polluelos. Durante el proceso, en el aula, el docente organizaba actividades en las que los discentes aprendían características de dichos animales, como el tipo de nacimiento y alimentación o su hábitat. Murales artísticos, manualidades o juegos interactivos, son algunas de las tareas que se plantearon.
- De esta manera, el alumnado no sólo aprende conceptos, sino que relaciona la teoría con la práctica que vive en primera persona, favoreciendo su contextualización en espacio y tiempo y garantizando así un aprendizaje significativo para los menores (Rekalde y García, 2015).
- Por su parte, con el estudiantado de cuatro años se realizó un proyecto llamado *Los coches*, mientras que con la clase de cinco años se desarrolló *Los castillos*. Esta adaptación de la temática en función de la edad y características del grupo reafirma uno de los aspectos más importantes del ABP: partir de las necesidades e intereses de los protagonistas del proceso educativo, es decir, los estudiantes.

El colegio concertado Centro Cultural Salmantino es otra de las escuelas que se ha sumado a la implementación de metodologías activas y globalizadas para asegurar el aprendizaje de sus alumnos. En concreto, en Educación Infantil, se desarrolla, como mínimo, un proyecto al año, normalmente, durante el segundo trimestre (Centro Cultural Salmantino, 2023):

- En 2022, concretamente, se trabajó el denominado *Los insectos*. Durante ese tiempo, los menores adquirieron un valioso saber sobre este tipo de animales de una manera divertida y creativa que les permitió mantener la ilusión por descubrir, mediante la experimentación y manipulación, nuevos conocimientos sobre dicha temática cada día. Con diferentes materiales, crearon disfraces de orugas, abejas e incluso mariquitas, hicieron productos artísticos que representaban la evolución de diferentes insectos, e incluso participaron en juegos dinámicos y gymkanas que giraban en torno a este eje de aprendizaje.

Tras estudiar los casos de los colegios anteriormente mencionados, se observa un hecho fundamental en común. Ambos recalcan la importancia de la familia en este tipo de aprendizaje, no sólo informándolas sobre los acontecimientos que van ocurriendo dentro del aula, sino también dándoles la oportunidad de formar parte de la vida escolar y ser miembros directos de la comunidad educativa, vivenciando el proceso de aprendizaje de sus hijos, algo esencial para el óptimo desarrollo de este (Alfonso, 2016). Lo realmente beneficioso de esta forma de trabajo es enriquecerse con las aportaciones individuales de cada persona, promoviendo así la creación de un conocimiento común y práctico para todo el grupo en conjunto (Trujillo et al., 2014).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Tras lo expuesto en este capítulo, se puede afirmar con solidez que el trabajo por proyectos es una metodología de gran eficacia, especialmente en Educación Infantil, debido a su capacidad no sólo para generar emoción en los alumnos, sino también para mantener dicha motivación en el tiempo, dinamizando así el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al ser los proyectos tan diversos, incluso en ellos mismos, gracias a la diversidad temática de los proyectos, así como a la variedad de actividades que los conforman, se ofrece a los niños la posibilidad de que desarrollen un profundo interés que los anime a participar de manera activa en la vida educativa y ser protagonistas de su propio aprendizaje (Balongo y Mérida, 2016).

Para concluir, los constantes cambios en la sociedad se traducen en una notable evolución en el sector de la educación, marcada por la introducción y desarrollo de metodologías novedosas, tal como el ABP, y recursos con gran potencial que resultan muy útiles para optimizar la calidad educativa. Por consiguiente, para garantizar su correcta introducción en la práctica docente de los centros escolares, los docentes, movidos por su vocación, deben mantener una formación continua que les permita estar actualizados en este ámbito y asegurar la mejora del sistema educativo (Trujillo et al., 2020).

5. REFERENCIAS

- Alfonso, S. (2016). Implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Estudio de una experiencia exitosa de Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Primaria [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. idUS - Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/45050>
- Alonso-García, S., Victoria, J. J., Tallón, S. y López, J. (2022). La calidad educativa. Una cuestión equidad, cambio metodológico y presencia de TIC en las aulas. En M. P. Cáceres, J. A. López, S. M. Arias y M. Ramos (coords.), *Análisis sobre metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 69-75). Dykinson.
- Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morelos, M. y Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(extra 5).
- Augusto, J. (1971). Trabajo en grupos. *Boletín de matemáticas*, 5(2-6), 136-140.
- Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Hinojo-Lucena, F. J. y Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Enfoques pedagógicos en la sociedad del conocimiento: el método del aula invertida para el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje dialógico. *iJET: International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(3), 4-14. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i03.11664>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo: crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162.
- Castrillón, C. (2007). Trabajo por proyectos: una experiencia significativa. *Revista Docencia Universitaria*, 8(1), 177-188.
- Centro Cultural Salmantino. (2023). Educación Infantil: nuestra forma de trabajar con los más pequeños. Centro Cultural Salmantino. <https://salmantinocentrocu.wixsite.com/misitio/educacion-infantil>
- Escolapios Granada Genil. (2023). Infantil en Granada: proyectos. Colegio Escolapios Granada Genil. <https://www.granada.escolapiosemaus.org/infantil-en-granada/>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- Marín, J. A., Ramos, M. y Fernández, J. M. (2019). Metodologías activas para la enseñanza universitaria: proyecto enseña. En F. J. Hinojo, I. Aznar y M. P. Cáceres (coords.), *Avances en recursos TIC e innovación educativa* (pp. 101-106). Dykinson.
- Miñán, A. (2018). Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil. Editorial Técnica Avicam.
- Rekalde, I. y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25, 219-234.
- Sola, J. M., García, M. y Trujillo, J. M. (2021). Metodologías activas de aprendizaje: aproximación al concepto. En A. J. Moreno, J. M. Trujillo e I. Aznar (coords.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (pp. 7-14). Graó.
- Trujillo, F., Segura, A., González, A., Cubillas, E., García, J., Bermúdez, M., Real, S., Ramírez, S., Marín, V., Liébana, J., Álvarez, J. F., Magro, C. y Álvarez, D. (2020). ¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado?

Propuesta de investigación. Márgenes: revista de educación de la Universidad de Málaga, 1(1), 129-142.

Trujillo, J. M., Hinojo, M. A., Marín, J. A., Romero, J. J. y Campos, A. (2014). Análisis de experiencias de aprendizajes basados en proyectos: prácticas colaborativas B-Learning. Revista de Educación Mediática y TIC, 4(1), 51-77.

LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD COMO ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Francisco José García Aguilera ¹

María Jesús Santos-Villalba ²

María José Alcalá del Olmo Fernández ³

Lucía María Parody García ⁴

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de alternativas educativas fuera de los centros educativos convencionales conlleva la implementación de proyectos personalizados dirigidos a jóvenes que han experimentado situaciones de deserción y marginación en el ámbito socioeducativo. Los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como por la Junta de Andalucía, revelan tasas de fracaso escolar del 13,9% y 15,3%, respectivamente, durante el año 2022. Estas cifras indican un nivel de abandono escolar notablemente superior al promedio europeo. Las Escuelas de Segunda Oportunidad (en adelante, E20), establecidas por la Comisión Europea en 1995, representan una vía para que individuos de edades comprendidas entre los 16 y 29 años puedan adquirir una certificación académica.

La presencia de opciones educativas alternativas a las instituciones de enseñanza convencionales implica la implementación de enfoques personalizados más adecuados para aquellos individuos que han enfrentado la deserción escolar en sus primeras etapas educativas. Las Escuelas de Segunda Oportunidad (E20) han surgido como una propuesta educativa inclusiva desde su establecimiento en 1995, en respuesta al "Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento" presentado por la

¹ Universidad de Málaga

² Universidad de Málaga

³ Universidad de Málaga

⁴ Universidad de Málaga

Comisaría Europea de Educación, Edith Cresson. A partir de ese punto de partida, diversas iniciativas se han desarrollado, permitiendo la reincorporación a la educación y la posibilidad de obtener un título académico para numerosos jóvenes. Esto ha mejorado significativamente sus perspectivas laborales y su empleabilidad. La esencia de estas escuelas radica en priorizar el reconocimiento individual de cada persona, su potencial y su talento, a través de entornos educativos que adoptan estrategias de aprendizaje inclusivas y adaptadas para abordar la diversidad de perfiles de los estudiantes que participan en ellas (García-Aguilera et al., 2021; García-Aguilera & Aguilar, 2022).

Varios estudios de investigación han definido el contexto en el que se desarrollan las experiencias educativas de segunda oportunidad a través de iniciativas locales que elaboran estrategias más adaptables y variadas. Estas estrategias ofrecen alternativas y oportunidades ajustadas para el desarrollo de competencias clave, las cuales se basan en los principios definidos en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Además, estas experiencias se enriquecen con la incorporación de formación práctica en entornos laborales, garantizando, de esta manera, el derecho a una segunda oportunidad educativa (García-Aguilera, 2020; Martins, et al., 2020; Olmos, 2014; Olmos & Mas, 2018; Prieto, 2015; Salva et al., 2016).

2. APROXIMACIÓN DIDÁCTICA A LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD EDUCATIVA Y SUS RELACIONES CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La Agenda 2030 promulgada por las Naciones Unidas en 2015 y el Informe titulado "Todas y todos sin excepción" de 2020 tienen como foco central el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, que se centra en el ámbito educativo (UNESCO 2015, 2020). Este objetivo se orienta hacia la provisión de una educación inclusiva y de alta calidad para todos. Se fundamenta en un paradigma educativo que se sustenta en la equidad, la justicia social, el respeto a la dignidad y la promoción de los derechos humanos.

En palabras de Echeita y Ainscow (2011) "se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles" (p. 29). Todo ello promoviendo el respeto a la diversidad e incentivando prácticas educativas inclusivas desde todos los ámbitos educativos, tanto formales, no formales como informales. Según estos autores la inclusión comporta cuatro elementos fundamentales:

"La inclusión es un proceso y debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado [...] La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes [...] La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras para establecer planes de mejora [...] La inclusión pone particular énfasis

en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar". (p. 32). Es por ello, que hacer realidad los principios de la inclusión educativa llevará consigo el ofrecer una respuesta adaptada a los requerimientos de un alumnado heterogéneo y el establecimiento de una propuesta curricular que favorezca su rendimiento académico y les permita avanzar en su proceso formativo de manera satisfactoria.

El objetivo primordial de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), también conocidas como E2O, es lograr la inclusión plena de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad y exclusión socioeducativa. Conforme señalan Merino et al. (2022), el fracaso escolar figura como una de las principales causas subyacentes de la vulnerabilidad social. Esta situación de desamparo conduce a los jóvenes hacia una inestabilidad laboral que limita sus perspectivas de desarrollo personal, profesional y su empleabilidad. Según el informe de Martínez-Morales et al. (2021) titulado "La formación en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes", se describe cómo "La situación de muchas y muchos jóvenes cuyo contexto de referencia es radicalmente ajeno a lo que plantea el sistema educativo implica una profunda desventaja a la hora de vivir una experiencia escolar positiva" (p. 9). Esta desventaja resulta de prácticas educativas estandarizadas que no atienden a las necesidades individuales y a la diversidad de estas personas, lo que les genera desmotivación y eventualmente les conduce al abandono del sistema educativo (Arredondo & Macías, 2022; Bayón-Calvo, 2019). El apoyo que se le brinda a los jóvenes a través de las E2O unido a la conformación de espacios educativos respetuosos e inclusivos conlleva un desarrollo de experiencias educativas con éxito y el logro de una educación plena y de calidad (Barrientos, 2022).

3. ESTRUCTURA PEDAGÓGICA Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD EDUCATIVA

Las E2O se plantean como un recurso pedagógico de transición hacia programas normalizados, bien en el ámbito socioeducativo, bien en el ámbito sociolaboral. El acceso a la educación formal siempre será voluntario y consensuado con cada joven, así como con sus padres/tutores y entidades que lo deriven y trabajen con estas personas. Debido a la horquilla de edad y a la variabilidad de circunstancias propias de cada persona, existen en la escuela las siguientes prioridades que ayudarán a optimizar la atención prestada a cada uno/a: tratar de ofrecer una respuesta educativa adaptada a los intereses, motivaciones y circunstancias diversas de los jóvenes, trabajar con personas interesadas en obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria o superar el acceso a un ciclo formativo de grado medio y contar con participantes con el objetivo prioritario de ofrecer aquellas herramientas que posibiliten el acceso al mercado laboral en las mejores condiciones posibles. Serán una prioridad en la selección, aquellos jóvenes no escolarizados que ni estudien ni trabajen, sea cual sea su circunstancia personal, cultural y/o familiar. Teniendo en cuenta todas estas características, la intervención educativa se

plantea de tal forma que se ofrece una atención individualizada y personalizada a cada joven en aras de propiciar la adquisición de competencias esenciales propias de cada itinerario.

Como parte importante a tener en cuenta en el itinerario, y para completar la formación de aquellos beneficiarios que no posean los estudios primarios finalizados, el programa incorpora una formación en competencias clave con las que hacer realidad los principios pedagógicos e inclusivos relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida, trabajándose en el itinerario de forma más específica las siguientes: competencia en lectoescritura, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora. Estos contenidos están basados en los ámbitos establecidos en la “Recomendación del Consejo, del 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (2018/C189/01).

En los programas de formación e itinerarios de las escuelas de segunda oportunidad los jóvenes siguen un modelo pedagógico teórico-práctico, lo que quiere decir que aprenden en dos contextos de aprendizaje complementarios: el contexto aula (donde los jóvenes aprenden las competencias a desarrollar) y el contexto laboral, en el que las ponen en práctica y desarrollan experiencias de aprendizaje funcional, relevante y significativo (Corchuelo et al., 2016; Olmos & Más, 2014, 2018).

Es por este motivo que se llevan a cabo prácticas profesionales no laborales en empresas del sector, ofreciendo así a los beneficiarios una oportunidad de tomar contacto con el ámbito profesional del itinerario. Estas prácticas, siempre son realizadas bajo la supervisión de los técnicos del itinerario y el monitor de la acción formativa.

Los itinerarios suelen incluir además otras acciones transversales y complementarias, como son los siguientes módulos: “Prevención de riesgos laborales” y “Orientación y asesoramiento técnico al autoempleo”, módulo, este último, que se imparte con el fin de promocionar y potenciar la iniciativa empresarial y fomentar la cultura emprendedora en el colectivo de jóvenes que realizan estos itinerarios en el contexto de las E20.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, las Escuelas de Segunda Oportunidad (E20) se erigen como una alternativa educativa altamente relevante y necesaria en la búsqueda de la inclusión integral de personas jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad y exclusión socioeducativa. A través de un enfoque personalizado y adaptado a las necesidades individuales de estos estudiantes, las E20 no solo ofrecen una oportunidad para adquirir competencias clave, basadas en estándares europeos, sino que también abordan de manera efectiva las causas subyacentes del fracaso escolar, que a menudo están relacionadas con contextos desfavorecidos. Por tanto, la intervención se centra en las características, motivaciones y necesidades particulares de cada persona, prestando especial atención a los aspectos psicosociales.

Las E20 persiguen formar a individuos resilientes, adaptándose a la singularidad de cada uno y construyendo un ambiente en el que sean capaces de desarrollar sus potencialidades. Estas escuelas cuentan con un currículum flexible, adaptado e integral que contribuye a la consecución de los objetivos y destrezas necesarias para la reconstrucción personal e inserción sociolaboral.

La literatura académica y los informes de investigación respaldan la importancia de las E20 al destacar la relación entre el fracaso escolar y la vulnerabilidad social. Estos centros educativos permiten a los jóvenes recuperar su motivación, mejorar sus perspectivas laborales y, en última instancia, aumentar su empleabilidad. Además, reconocen la diversidad de experiencias y antecedentes de los estudiantes, lo que contrasta con las prácticas educativas homogeneizadoras que a menudo contribuyen a la desmotivación y al abandono del sistema educativo.

En este sentido, las E20 no solo representan una respuesta efectiva a la problemática del fracaso escolar, sino que también encarnan un enfoque inclusivo que prioriza el desarrollo personal y profesional de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, fomentando así una sociedad más justa y equitativa. Su papel como alternativa educativa inclusiva se consolida a medida que continúan contribuyendo a la transformación de vidas y la construcción de un futuro más prometedor para quienes enfrentan desafíos educativos significativos.

5. REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arredondo-Quijada, R., & Macías-León, M. A. (2022). *Un modelo alternativo a la formación reglada: las escuelas de segunda oportunidad en la provincia de Málaga*. UMA Editorial. Universidad de Málaga. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/25233/Informe_escuela_2o_oportunidad_con_creditos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arredondo, R., & Vizcaíno, D. (2020). "Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa", *RUMBOS TS*, 23, 63-79. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- Barrientos, A. (2022). Revisión crítica de la historia y desarrollo de la educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad. *Revista de Humanidades*, 45, 171-196. <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/34503>
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Cobos, A. (2022). *Manual de Orientación Educativa. Teoría y práctica de la Psicopedagogía*. Narcea.

- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2020). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea.
- García-Aguilera, F. J. (2020). Políticas públicas sobre sostenibilidad e inclusión social en España. Aportaciones desde la investigación científica. XII Congreso Internacional de Educación Superior. Congreso Universidad 2020, La Habana, Cuba. <https://hdl.handle.net/10630/19300>
- García-Aguilera, F. J., Leiva, J., & Aguilar, D. (2021). Percepción de profesionales de la inclusión socioeducativa sobre programas destinados a jóvenes vulnerables. *International Journal of New Education*, (8), 95-114. <https://doi.org/10.24310/IJNE.8.2021.13550>
- García-Aguilera, F.J., & Aguilar, D. (2022). Las TIC como estrategia de inclusión social. Análisis de un itinerario de segunda oportunidad educativa. *Revista Innoeduca*, 8(1), 121-134. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11467>
- López-Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- Martínez, I., Córdoba, A.I., Gabaldón, D., García, R., García, J. Jiménez, A. Marhuenda, F., Molpeceres, M.A., Olmeda, E., & Zacarés, J.J. (2021). *La formación en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Martíns, F., Carneiro, A., Campos, L. Mota, L, Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020). Derecho a una segunda oportunidad: lecciones aprendidas. De la experiencia de quien abandonó y regresó a la educación. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 139-153. 10.7179/PSRI_2020.36.09
- Merino, R., Olmeda, E., García Gracia, M., & Palomares Montero, D. (2022). Jóvenes y segunda oportunidad: cambios en las trayectorias formativas y laborales. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 221-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23455>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9% en 2022. [en web]
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.181551>
- Olmos, P., & Mas, O. (2014). Jóvenes, fracaso escolar y escuelas de segunda oportunidad. *REOP- Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 24(1), 78-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>

- Olmos, P., & Mas, O. (2018). Validación de AUTOCOM: autoevaluación de las competencias básicas de jóvenes en el marco de programas formativos de segunda oportunidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 49-61. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1674>
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 110-125. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43633>
- Salva, F., Nadal, J., & Meliá, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419.10.11600/1692715x.14235251115
- UNESCO (2015), “Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO (2020), “Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación”, Todos y todas sin excepción. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES EN PROYECTOS DE APS Y SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

Ana López Medialdea¹
María Barea Luengo

1. INTRODUCCIÓN

El rápido desarrollo de la metodología de Aprendizaje-Servicio ha creado nuevos canales de comunicación con el contexto, formas de colaborar con las entidades, cambios en las propuestas curriculares y la búsqueda de la formación del alumnado no sólo en competencias propias de los estudios, sino también en la responsabilidad social (Santos et al., 2020).

La convivencia con diferentes necesidades sociales nos permite considerar el Aprendizaje-Servicio (ApS) como la herramienta capaz de integrar el aprendizaje del currículum con el desarrollo de las actividades solidarias.

Su elevada presencia en los últimos años en las diferentes etapas educativas ha permitido contribuir con numerosas publicaciones sobre las bondades de su práctica a la comunidad, al estudiantado implicado y al profesorado encargado de su gestión. En este sentido, la investigación muestra (Francisco y Moliner, 2010) el desarrollo de habilidades sociales; de valores, como empatía, respeto, solidaridad, compromiso; o habilidades cooperativas, como el trabajo en equipo. También se hace alusión a su utilidad para trabajar contenidos curriculares, o su formación integral (García-Gutiérrez y Corrales, 2021). En cuanto al alumnado, éste encuentra justificada la utilidad de su estudio (Martínez-Campillo et al., 2021) además de una toma de consciencia y control de sus propios aprendizajes (Ciesilkiewicz y Nocito, 2018). Igualmente, los beneficios reflejados en el entorno, al dar respuesta a las necesidades sociales (Cabedo et al.,

¹Universidad de Extremadura

2018), son una herramienta muy versátil de aprendizaje y transformación. Sin olvidar los vinculados al nivel institucional, que abordan cuestiones sobre la responsabilidad social universitaria (Martínez y Carreño, 2020) y que generan espacios de formación ética (González-Geraldo et al., 2017) y permiten mejoras en el entramado social y académico.

En España, las diferentes reformas educativas han estado centradas en la calidad de la enseñanza universitaria y en el aprendizaje autónomo del alumnado, potenciando su autonomía. La actual Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario, junto con la declaración de Bolonia, con la pretensión de mejorar la calidad y competitividad del sistema universitario, se pone de manifiesto que se promocionarán las relaciones entre la investigación universitaria, las necesidades sociales y culturales y su articulación con el sistema productivo (Ley Orgánica 2/2023, Art. 11 y 12 pto. 5 y 10, respectivamente). Asimismo, se impulsará la colaboración con los actores sociales, las administraciones públicas, en especial con las comunidades autónomas y la administración local.

Una manera de conseguir esta conexión es a través de las experiencias *ad hoc* que se desarrollan en cada Facultad o Centro Universitario mediante la implementación de Proyectos- ApS o en las prácticas curriculares o extracurriculares de los Grados o Posgrados ofertados.

La escasa información sobre la relación entre participación en ApS y rendimiento académico plantea cuestiones tales como ¿Tiene visibilidad científica en el ámbito académico la práctica del ApS? ¿Quiénes son los destinatarios y cuáles son los ámbitos de intervención con mayor cobertura en los proyectos? ¿Está visibilizada la mejora en el rendimiento académico de la participación del alumnado en los proyectos de aprendizaje-servicio?

Este escenario nos hace plantear como finalidad del estudio explorar la visibilidad de las mejoras en el rendimiento académico del alumnado en el desarrollo de los proyectos de ApS en el contexto universitario. Más específicamente, los objetivos son los siguientes:

1. Describir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes participantes en proyectos de ApS que pueden incidir en su rendimiento académico.
2. Analizar buenas prácticas de ApS en educación superior publicadas en revistas de alto impacto.

2. METODOLOGÍA

En concordancia con la finalidad propuesta y los objetivos programados, planteamos un estudio de corte cualitativo. Se partió de la metodología de carácter bibliométrico (Moreno, 2019) y del análisis de contenido temático (Andreu Abela, 2002)

Como estrategias de búsqueda, se accedió a las bases de datos Dialnet Plus y Scopus por su carácter multidisciplinar, el permitir diferentes opciones de búsqueda y su rigor científico.

2.1. Muestra

La búsqueda de documentos científicos produjo, inicialmente, 54 trabajos, pero aplicados los diferentes criterios de inclusión y exclusión, la muestra quedó conformada por 9 documentos

2.2. Procedimiento

El proceso de selección de los documentos estuvo guiado por los pasos siguientes: Realización de consultas que nos permitieron afinar la búsqueda; elección de un momento clave: la Formación ESLA (European Service Learning Association) en el año 2003, por introducir la metodología ApS en Europa. Aunque ampliamos al resto de los continentes por conocer su bagaje; determinación de descriptores de búsqueda en ambas bases de datos, Scopus y Dialnet: “ApS”, “Aprendizaje-Servicio”, “Rendimiento Académico”, “Universidad”, “Service-Learning” “Academic Performance” y “University”; y creación de criterios de exclusión e inclusión para determinar trabajos con mayor conexión con el objetivo de la investigación.

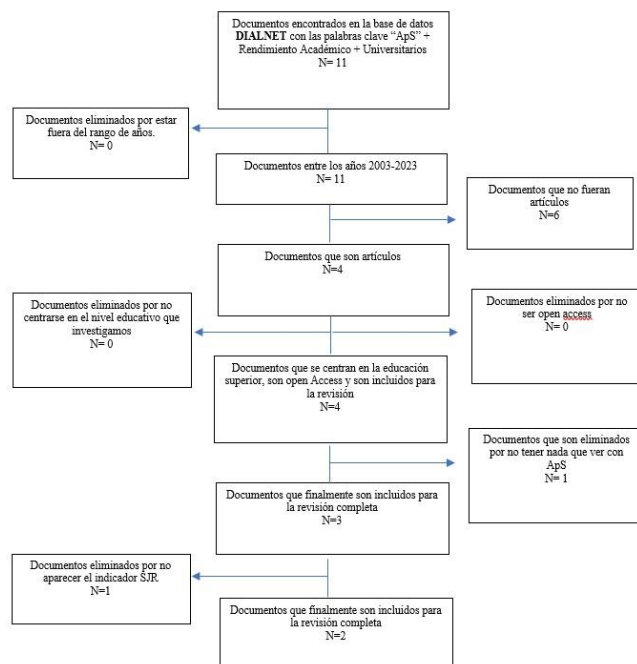
De los 54 trabajos localizados entre ambas bases de datos, se seleccionaron aquéllos que se ajustaban a los siguientes criterios de inclusión: Que contuvieran los descriptores; que fueran publicados a partir del año 2003; que fuera formato artículo; que trataran de proyectos puestos en marcha en la Universidad; que fueran publicaciones Open Access y con índice SRJ. Por otra parte, fijamos estos criterios de exclusión: Documentos que no fueran artículos y que se encontraran fuera de los años de observación.

Los descriptores utilizados a través de Dialnet, cuyo objetivo principal dar visibilidad a la literatura científica hispana. (“ApS”, “Rendimiento Académico” y “Universidad”) ofrecieron un total de 11 documentos, a nivel nacional. Una vez aplicados los distintos criterios de exclusión e inclusión, la muestra quedó conformada por 3 documentos. Se eliminó uno, debido a que la revista en la que estaba publicado no aparecía en el índice SRJ (Scimago Journal Rank) en la fecha de publicación.

También se utilizó la base de datos Scopus, que abarca las áreas de ciencia, tecnología, medicina y ciencias sociales de carácter internacional. Los descriptores utilizados fueron: “Service-Learning” (Aprendizaje-Servicio), “Academic Performance” (Rendimiento-Académico) y “University” (Universidad). La primera búsqueda arrojó 43 resultados, y una vez aplicados los criterios de exclusión e inclusión la muestra quedó constituida por 7 documentos.

Figura 1

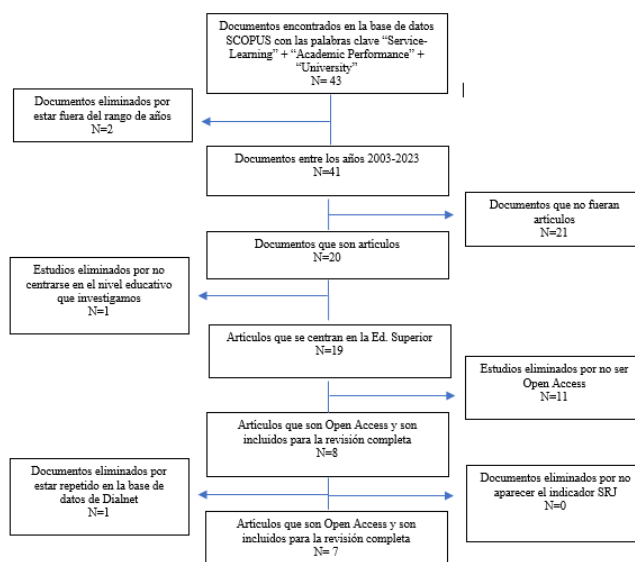
Diagrama de flujo de la selección de artículos de la investigación en Dialnet



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

Diagrama de flujo de la selección de artículos de la investigación en SCOPUS



Fuente: Elaboración propia.

Después, a través del análisis de contenido se realizó una lectura detallada de los textos seleccionados, para su posterior codificación, categorización y obtención de resultados, aumentando la fiabilidad del análisis y su rigor.

Este análisis nos permitió conocer las características de las publicaciones y comprender el contexto de las experiencias, así como identificar distintos indicadores que demuestran situaciones de aprendizaje que evidencian niveles de éxito en las tareas planteadas.

2.3. Instrumento

Seleccionados los documentos, se procedió a definir una matriz *ad hoc* para codificar la información básica de cada documento quedando organizada en tres dimensiones y ocho categorías.

Tabla 1.

Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	Categorías
Publicaciones	Año de la publicación
	Número de autores/as
	Sexo de los autores/as
	Idioma
	Universidades de procedencia.
	Fuente de publicación
Proyectos	Ámbitos, destinatarios y servicio
Resultados	Aprendizajes alcanzados

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

El total de los artículos analizados quedó reducido a un número limitado según las expectativas de partida.

3.1. Cronología de los artículos

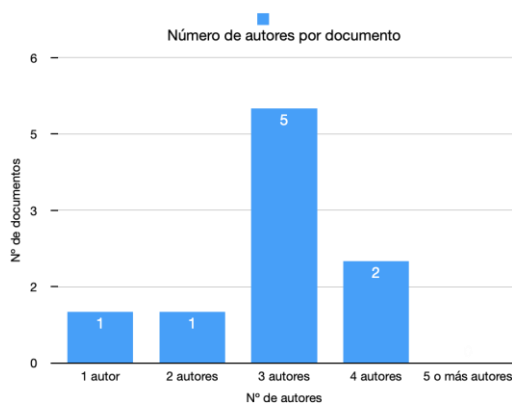
En primer lugar, se desglosaron los años de publicación de cada documento. Desde 2003 hasta 2010 no hay ninguna publicación. En los años 2010 y 2014 sólo se publicó un documento cada año. En el año 2018 existe una única publicación, y en los años 2019, 2020 y 2021 hay un incremento, se publican dos textos por año. Desde 2022 a la actualidad no surge ninguna publicación.

3.2. Participación y sexo de los autores/as

La media predominante en la autoría de la producción de los artículos es de tres autores/as, con un total de cinco artículos. Se destaca, además, la coautoría.

Figura 3

Número de autores/as autoras según los artículos analizados.



Fuente: elaboración propia.

Al desglosar el sexo, encontramos un total de 11 mujeres y 12 hombres. Dos de las investigaciones han sido elaboradas por 3 mismas autoras (documentos 1 y 5). Por otro lado, encontramos 4 artículos cuyos autores son del sexo femenino, 4 del sexo masculino y 1 de ambos sexos.

3.3. Predominio de idioma

El inglés aparece como idioma predominante. De los nueve documentos, cuatro hay en español y los cinco restantes, en inglés.

3.4. Universidades de las que proceden las publicaciones

Los documentos encontrados a partir del momento clave de búsqueda responden a las tres siguientes sub-categorías: ámbito nacional, europeo e internacional.

Respecto a nivel nacional, la Universidad Complutense de Madrid es la que acoge el mayor número de autores que publican textos en esta línea.

A nivel europeo, encontramos sólo una investigación perteneciente a la Universidad de Galway.

Por último, a nivel internacional, se encuentran los EEUU como el país en el que los autores de los textos pertenecen a universidades ubicadas en este país, como la Universidad de Iowa y la de Minnesota.

Figura 4

Universidades de las que proceden los artículos analizados



Fuente: elaboración propia.

3.5. Fuentes de publicación: revistas

Las revistas en las que se encuentran publicados los estudios se sitúan entre los cuartiles Q2 de SJR (cinco trabajos) y los cuartiles Q3 y Q4 (cuatro trabajos publicados).

Tabla 2

Fuente de la que proviene el estudio

Nº de los documentos	Fuente de procedencia	Cantidad de documentos	SJR Cuartil Scopus
1	Bordón: revista de Pedagogía (2021)	1	Q3
2	Revista Española de Pedagogía (2021)	1	Q2
3	Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla. (2020)	1	Q3
4	Anàlisi: (2020)	1	Q2
5	Sustainability*. (2019)	1	Q2
6	International Journal of Information and Education Technology. (2019)**	1	Q4
7	International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement. (2018)	1	Q4
8	Journal of dental Education. (2014)	1	Q2
9	Nursing and Health Sciences. (2010)	1	Q2

Fuente: elaboración propia.

Nota: *Trabajo repetido con el documento 2. ** Forma parte de SJR un año posterior a la publicación.

3.6. Ámbito al que se dirige el servicio

Los destinatarios del servicio son muy heterogéneos. Por otra parte, los trabajos muestran que existe una mayor inclinación al desarrollo de proyectos vinculados a cubrir necesidades a través del servicio conectado con el ámbito educativo. Observamos que la subcategoría más repetida se da en este ámbito (4). En segundo lugar, le sigue la categoría de emprendimiento en

el medio rural (2). Con un documento se muestran las subcategorías: colectivos vulnerables, ocio activo y prácticas saludables.

Tabla 4

Ámbitos del servicio

Nº de los documentos	Destinatarios	Servicio	Ámbito
1	Mujeres del medio rural	Asesoramiento integral a través de proyectos de emprendimiento recurriendo a las Tic.	Emprendimiento en el medio rural
2	Comunidad educativa	Sintetizar los resultados de investigación sobre ApS. publicados hasta la fecha	Educativo
3	Jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual.	Aportación de propuestas de actividad físico-deportiva y mantenimiento de un ocio activo y prácticas saludables	Ocio activo y prácticas saludables
4	Mayores que vivieron el 23F; mayores en el ámbito rural; mujeres en el ámbito de medios de la comunicación; colectivo LGBT.	Recreación de una memoria colectiva. Para ello trabajan en red con entidades, ong o asociaciones, dando voz a los colectivos escasamente representados en los medios de comunicación.	Colectivos vulnerables
5	Mujeres del medio rural	idem nº1	Emprendimiento en el medio rural
6	Estudiantes	Realización de actividades STEM en contextos rurales absentistas	Educativo
7	Comunidad Educativa	Analizar el rendimiento académico de los estudiantes participantes en ApS durante su primer año de universidad.	Educativo
8	Pacientes de las clínicas dentales asociadas al programa.	Asistencia sanitaria dental en clínicas	Sanitario
9	Comunidad Educativa que han participado en proyectos ApS de atención médica	Conocer el impacto de los proyectos ApS en antiguos estudiantes, estudiantes actuales y educadores de atención médica en Irlanda.	Educativo

Fuente: elaboración propia.

3.7. Aprendizajes alcanzados

Los resultados obtenidos en cada uno de los estudios publicados guardan estrechamente relación con el rendimiento académico.

Destacan las bondades profesionales y cívicas que se adquieren con la participación en los proyectos y que influyen en los resultados obtenidos, como pueden ser: mejora en la formación curricular, competencias profesionales y cívico-sociales, adquisición de conocimientos, aprendizaje activo, toma de decisiones, participación, motivación y finalmente, la satisfacción con el trabajo realizado.

Tabla 5

Implicación y rendimiento del alumnado.

Nº de los documentos	Aprendizajes alcanzados
1	Los/as estudiantes reconocen haber mejorado su formación curricular, profesional y cívico-social. También se evidencia un desempeño académico significativamente superior al grupo de control.
2	El ApS produce mejoras importantes en la adquisición de conocimiento y menor hacia el servicio.

3	Se mostraron diferencias estadísticamente significativas en las variables del rendimiento académico entre el alumnado participante y el grupo de control a favor de los primeros.
4	Se constató la compatibilidad entre la teoría y praxis en los estudios de la Facultad de comunicación, así como la mejora en el rendimiento de los estudiantes.
5	Idem nº 1
6	Mejores resultados e implicación en las actividades de una forma activa y consciente.
7	Los estudiantes participantes de ApS obtuvieron mejores resultados que los que no.
8	Aumenta la autoconfianza y su capacidad para brindar atención clínica y manejar a sus pacientes, desarrollar sus habilidades técnicas y aumentar su velocidad.
9	Mejora en el rendimiento académico y capacidad cívica.

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al primer objetivo se advierte la falta de visibilidad de experiencias en revistas de alto impacto, no pudiendo afirmar que actualmente sea una tendencia. En la autoría de las publicaciones, hay mayor predominancia masculina, aunque no desmesurada, coincidiendo con el informe de la Unesco (2021). Respecto al idioma, domina el inglés, idioma prioritario en la comunidad científica. Sobre la procedencia de las publicaciones, las universidades españolas son las más frecuentes. También encontramos que a pesar de la diversidad de fuentes de publicación ninguna se sitúa en el cuartil 1 de SJR, ni contiene más de una publicación sobre la temática. En referencia al origen de los proyectos, la mayoría se vinculan al ámbito educativo, y alguno a sectores como el emprendimiento y prácticas saludables, sosteniendo así una de sus características más importantes: dar respuesta a una necesidad del entorno o comunidad desde un compromiso cívico y social (Martínez y Carreño, 2020).

Como respuesta al segundo objetivo, entendemos que la aplicación del ApS no incide directamente en la adquisición de contenidos curriculares, pero influye en una serie de dimensiones mediadoras en el rendimiento académico, como: *la mejora en su motivación*. Según Ciesielkiewicz y Nocito (2018) los/as estudiantes que participan en proyectos de ApS toman consciencia y control de su propio aprendizaje, y acrecientan la autoeficacia y la automotivación. En esta línea, Bonastre et al. (2021), se encontró una relación moderada entre el ApS y el rendimiento académico. Según Dienhart et al. (2016) la participación en estos proyectos mejora la autoestima y autoconfianza, así como sus habilidades de liderazgo y trabajo en equipo. Martínez-Campillo et al. (2021) añadieron en su análisis una dimensión específica sobre “mejora en la responsabilidad cívico-social”.

Concluimos afirmando que esta metodología incide positivamente en el rendimiento del alumnado de educación superior. No sólo favorece el contacto con el contexto social, sino que permite comprobar los conocimientos adquiridos y así marcar diferencias con la educación tradicional, obsoleta y desadaptada a los intereses de los/as estudiantes. También confiamos en la importancia que tiene esta metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de desarrollar ciertas habilidades y competencias, variables estimadas en la evaluación del impacto del ApS en el rendimiento académico.

Cabría señalar, como limitación, la elección utilizada de las bases de datos. A pesar de ser unas de las más representativas en investigación, tal vez la muestra sea escasa.

5. REFERENCIAS

- Andreu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación de estudios Andaluces: Sevilla
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D., y Cuervo, L. (2021). Implicaciones Educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un metaanálisis. *Revista española de pedagogía*, 79 (279), 269-288.
- Cabedo, L., Royo, M., Moliner, M. L. y Guraya, T. (2018). University social responsibility towards engineering undergraduates: the effect of methodology on a service-learning experience. *Sustainability*, 10(6), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su10061823>
- Ciesielkiewicz M. y Nocito Muñoz G. (2018). Motivation in service-learning: An improvement over traditional instructional method. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 15(1), 55-67. <https://doi.org/10.5209/TEKN.58258>
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L. y Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 305-309. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856>
- Francisco, Andrea Y Moliner, Lidón (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570006.pdf>
- García-Gutiérrez, J. Y Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la “tercera misión” de la universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37(19), 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021,27535>
- González Geraldo, J. L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(4), 63–78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023, No 70, pp 43267- 43339.
- Martínez-Campillo, A., Sierra-Fernández, M. P., y Fernández-Santos, Y. (2021). Contribución académica de un proyecto de aprendizaje-servicio soportado en las TIC para fomentar el emprendimiento rural femenino. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 73(4), 85–100. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89544>
- Martínez M., y Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de los docentes. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 24(2), 8-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7677119>

- Moreno Guerrero, A. J. (2019). Estudio bibliométrico de la producción científica en Web of Science: Formación Profesional y blended learning.
- Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Song, W., Furco, A., Maruyama, G., y Lopez, I. (2018). Early exposure to service-learning and college success beyond the freshman year. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6(1), 1-20.
<https://ijrslce.scholasticahq.com/article/6948-early-exposure-to-service-learning-and-college-success-beyond-the-freshman-year>

ELECCIÓN DE MATERIALES EN LAS ESCUELAS WALDORF EN LA ETAPA INFANTIL

Carmen María Martínez Morales¹
Alfonso López Ruiz²
Ana I. Invernón Gómez³

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la idea que la elección de los materiales que rodean a la infancia, como parte de su desarrollo y aprendizaje no es inocente, la influencia que ejercerán dichos materiales sobre el niño o niña y sobre los procesos educativos a los que estará expuesto es determinante. Por lo tanto la elección de los materiales dentro de una escuela infantil no debiera ser nunca algo que se haga al azar, ya que especialmente en estas edades, donde la mente absorbente del niño es estimulada, cualquier detalle puede ser crucial en su desarrollo.

Así esta elección simple y a su vez compleja va a lograr o entorpecer la atención a la diversidad presente en el alumnado, va a generar una acogida de éxito o rechazo en su primer contacto con el sistema educativo y va a aumentar o reducir las experiencias que puede tener en su infancia según exista una riqueza de texturas y materiales lo más naturales y ecológicos posibles a su alrededor.

No queremos decir con ello que no hayan otros factores que estén interviniendo en el proceso educativo de la infancia, simplemente queremos mostrar con este trabajo la reflexión profunda que realiza la pedagogía Waldorf cuando selecciona los materiales de sus aulas.

En referencia al tema que nos ocupa, dentro de la Pedagogía Waldorf (Prado Rivas, 2018) se siguen unas pautas para la elección de materiales muy estrictas: serán sólo materiales naturales como madera, lana cardada, cera de abeja, textiles, metal, cristal, flores, plantas, entre

¹Facultad de Educación, Universidad Católica de Murcia

²Facultad de Educación, Universidad de Murcia

³Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería

otros, con la recomendación de utilizar, el mínimo (o casi inexistente) plástico, como veremos a lo largo de este capítulo.

Esta propuesta de elección de los materiales para atender a la diversidad y riqueza en el aula se basa en una mayor posibilidad de experiencias sensoriales entre el alumnado abarcando en este caso un mayor número de necesidades de los niños y niñas de esta edad. Si comparamos con la propuesta existente en educación tradicional, basada en libros de texto, con pegatinas, fichas nuevamente en papel, plastilina, plástico, parece que a priori ya estamos observando una diferencia.

Analizaremos los materiales de la pedagogía Waldorf y de qué modo pueden abarcar una mayor atención a la diversidad y desarrollo óptimo de la infancia que la respuesta tradicional, teniendo en cuenta de antemano como apuntábamos, que no se trata de una elección determinante sino unida a otras elecciones tanto en la metodología, evaluación y elementos del currículum que acompañan a dichas decisiones.

2. LA PEDAGOGÍA WALDORF UNA BREVE CONTEXTUALIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN:

Para hacer una breve contextualización del momento en el que surge esta escuela, utilizaremos las palabras de Moreno (2010) que sintetiza sus orígenes diciendo lo siguiente:

(...) en Alemania en medio del caos social y económico que precedió a la primera guerra mundial. (...) le encargaron a Rudolf Steiner esta tarea (...) se ocupó de la organización del centro y de la formación del equipo docente. Desarrolló las bases metodológicas y didácticas de una pedagogía que parte de un conocimiento profundo de la naturaleza humana y se adapta a las distintas fases evolutivas del ser humano (p. 204).

Teniendo en cuenta dicho conocimiento profundo de la naturaleza humana y de la fase evolutiva en la que se encuentra, lo más natural, en su forma original es lo elegido en estas escuelas por acercarse más a la forma natural de las cosas (Yus, 2007) y adaptarse mejor a la etapa infantil, que Steiner denomina primer septenio o primeros siete años de vida.

En este sentido Steiner se basó en la antroposofía y la observación directa de la infancia para diseñar un modelo educativo que hoy en día sirve de inspiración a sistemas educativos como el finés (Granholm, 2016) y sigue impulsando a maestros que, ayudados por familias convencidas de que esa educación es la mejor para sus hijos, deciden crear escuelas Waldorf privadas siguiendo las indicaciones de la Pedagogía Waldorf, un movimiento extendido por todo el mundo.

Por otro lado, analizando sus principios pedagógicos, Quiroga Uceda (2014) muestra que, entre las condiciones impuestas por Steiner para hacerse cargo de la educación, *(...) el control de la escuela quedaría a cargo de los profesores, pues estos serían en última instancia quienes estarían en contacto directo con los alumnos.* (p. 63). Así en las escuelas Waldorf son los profesores los que deciden los materiales, color de las paredes, cortinas, ambientes, puertas y

todo lo referente tanto al exterior como al interior que tendrá la escuela. Incluso en la elección del emplazamiento de la escuela es considerada su opinión como determinante en la toma de decisiones. Esta acción garantiza que, tanto la elección del lugar, como de su morfología, se haga de acuerdo a los principios pedagógicos y faciliten su labor educadora dentro de la propuesta de la antroposofía de Steiner.

3. ELECCIÓN DE MATERIALES EN LA PEDAGOGÍA WALDORF:

Huelga decir que el entorno y disposición de los materiales, al igual que el resto de elementos del currículum, habrán de ir en coherencia con la elección de dichos materiales. Con ello, las escuelas Waldorf garantizan el cumplimiento de cada uno de los objetivos del currículum, ya que se encuentran igualmente en consonancia con los objetivos de la propia pedagogía (Jiménez y Llumiquinga, 2017).

Debido a las limitaciones extensión del presente texto no podremos abarcar todos los materiales presentes en esta pedagogía, pero a continuación pondremos resumidamente algunos ejemplos agrupados en: ambiente interior, utensilios para el juego simbólico, materiales de uso individual, muñeca Waldorf, Arcoiris y almuerzos. De manera que podamos mostrar una idea generalizada sobre en qué consisten los entornos Waldorf y qué elección de materiales realizan.

3.1. Ambiente interior: la madera, textiles y color de la pared:

Quizá algo de lo que más sorprenda en las escuelas Waldorf sea el ambiente que se respira en sus diferentes aulas, todo el mobiliario se conserva en el color original de madera con un tenue barnizado transparente. Mesas, estantes, perchas, puertas, elementos del juego simbólico como cocinita, tabla de planchar, cunas, entre otras, mantienen ese mismo color y armonía. No se encontrarán tampoco colores demasiado llamativos ni intensos en paredes, puertas, ni resto de elementos que se encuentran al alcance de la vista.

Lo mismo ocurre con las cortinas, ventanas y persianas, en todo predominan los colores pastel o crema lo cual inspira ese ambiente de tranquilidad y sosiego. Coincidiendo con Uceda y Zaldivar (2013), las escuelas Waldorf, sobre todo en el primer septenio, se plantean como una continuidad del hogar, por lo que su estética y apariencia deben seguir ese principio. Para Steiner, *es el hogar el espacio cultural que mejor se adapta a lo que los niños requieren en este periodo. Esto explica que el aula, en esta propuesta educativa, sea concebida como una prolongación del hogar por su estructuración pedagógica y estética* (Uceda y Zaldivar, 2013, p. 84).

Como decía Kant el ser humano ha de estar rodeado de lo bello (Peñuela, 2007), sobre todo en la infancia. De hecho, la elección de colores demasiado llamativos o intensos genera una

hiperestimulación perjudicial en los niños pequeños, como recientemente ha apuntado la neurociencia (Winnicott, 2009, Benarós et al., 2010).

3.2. Utensilios reales para el juego simbólico:

Una práctica habitual en el trabajo con la infancia de la escuela tradicional es utilizar materiales de plástico que no se puedan romper fácilmente si se caen al suelo. Dentro de la pedagogía Waldorf, todos los materiales y utensilios utilizados en el juego simbólico intentan ser lo más parecidos a los reales que están simbolizando, no obstante siempre se tendrá en cuenta la seguridad de los niños y niñas. Todos los cuencos, vasos, platos y resto de materiales que se utilizan, por ejemplo en el almuerzo, son de cristal, cerámica o loza. Los cubiertos, y resto de utensilios son de metal o madera. De modo que se evita el plástico en la medida de lo posible. Esta práctica no es exclusiva de la pedagogía Waldorf, ya que otros modelos pedagógicos alternativos y respetuosos como el Montessori (Acevedo y Rochapea, 2015, Montessori, 2018), también siguen dicha premisa. Así mismo en el aula se utilizan elementos de la naturaleza como piedras, troncos, trozos de madera, hojas de los árboles y piñas entre otros.

La idea de fondo ante la elección de estos materiales es que el niño pequeño aprenda a relacionarse con ellos, ha de saber que si se caen al suelo se pueden romper, puede ver cómo transmiten la temperatura y qué textura tiene cada uno de los materiales. Así también añadimos un componente de riqueza en experiencias al estar en contacto con dichos materiales. Experiencias que se ven mermadas cuando el plástico es el elemento fundamental con el que se relacionan los niños.

3.3. Materiales de uso individual: colores, ceras, papel, acuarelas, lana cardada y fieltro.

Los colores a disposición en la etapa 18 meses 6 años son el rojo, amarillo y azul únicamente, tanto en las ceras como en las acuarelas, utilizando tintes naturales, no tóxicos. La razón por la que solamente se les permite utilizar los colores primarios es para favorecer que el descubrimiento lo haga el niño. Además como analiza Hernández Amaya (2022) los de colores son de cera natural, rectangulares y gruesos, para que el niño pueda comenzar a desarrollar su psicomotricidad fina más fácilmente.

El material de moldeado, es de cera de abeja natural, para poder trabajarla, dependiendo de la temperatura que haya en el ambiente, se necesita varios minutos para hacerla maleable, trabajando con ello la paciencia y la quietud.

El papel suele ser grueso con las puntas redondeadas guardando esa armonía que provocan los acabados curvos en la materia, como establece el Feng Shui (2002).

La lana cardada, el fieltro y la seda u otros textiles forma parte de los juguetes y también está presente en el cuento o teatrillo de mesa, ya que tanto los personajes como el resto de elementos del teatrillo son de fieltro o lana cardada, son personajes con el rostro inexistente o neutro siguiendo la misma propuesta de la muñeca, que más adelante abordaremos.

3.4. Muñeca Waldorf

Uno de los elementos característicos de los juguetes Waldorf es la *muñeca Waldorf*, se trata de una forma indefinida más allá de cabeza, extremidades y tronco, donde el material utilizado para su elaboración ha sido: tela, lana o algodón para el interior, hilo para ojos y cara y marcar pies y manos, lana para el cabello, tela en colores suaves para la ropa. Además la expresión de la cara no muestra ninguna emoción concreta (no hay una sonrisa, no hay maquillaje). La razón por la que se encuentran diseñadas de este modo está relacionada con el hecho de no condicionar al niño o niña en la expresión o inhibición de sus emociones (Gutiérrez Fernández, 2021).

Una muñeca sonriente, con los ojos maquillados, las formas femeninas marcadas (pechos, caderas, pómulos), presentada a la infancia no da una visión realista e identificable de la figura femenina (Cuvi, 2023), sino más bien un ideal estereotipado fomentando la hipersexualización de la infancia (Eugenio, Vanessa y Bernal Rueda, 2019) .

3.5. Arcoiris

Quizá entre los juguetes Waldorf más conocidos encontramos el arcoiris, tan extendido que muchas personas probablemente lo hayan utilizado sin conocer que es un elemento de esta pedagogía. Es un ejemplo de cómo un solo elemento puede tener infinidad de posibilidades de expresión y creación potenciando el pensamiento divergente (Costa Beitia, 2017) y la creatividad. Este juguete da la posibilidad de generar ideas creativas y originales, en sus múltiples combinaciones de formas y colores, sin perder la armonía gracias a su graduación de colores.

3.6. Almuerzos y elaboración del pan

Tampoco los almuerzos dentro de las escuelas Waldorf son dejados al azar sino que llevan una intención, el maestro o maestra cocina cada día un cereal (Finser, 2014), por lo general se utiliza el mismo cereal cada día de la semana, esto al niño le aporta seguridad por la rutina establecida. Además se vincula a un color determinado, al planeta que da nombre a cada día y a un cereal específico, que también da lugar al aprendizaje por asociación. Por ejemplo: Lunes. Luna. Arroz; Martes. Marte. Cebada; Miércoles. Mercurio. Mijo; Jueves. Júpiter. Centeno; Viernes. Venus. Avena. Las familias serían invitadas a continuar las rutinas durante el fin de semana: Sábado. Saturno. Maíz y Domingo. Sol. Trigo. Aunque esta es la propuesta más generalizada, no todas las escuelas Waldorf siguen la misma elección de cereales, en algunos casos un día a la semana sustituyen el cereal por una fruta y algo muy característico de las escuelas Waldorf es “hacer el pan” (Zamora, 2016, Moreno, 2010), esta práctica consiste en que el maestro realiza la masa inicial, la reparte entre todos los niños y cada uno va amasando y elaborando su pan que, tras ser horneado por el maestro, todos disfrutarán con un poco de aceite de oliva. Esta práctica sostiene una alternativa para los niños más natural a la plastilina, ya que

los niños disfrutaran realizando diferentes formas con un material más fácil de trabajar que la cera de abeja que citamos antes.

4. CONCLUSIONES

Podemos concluir, en vista de los materiales mostrados anteriormente, que la pedagogía Waldorf, en la elección de sus materiales realiza una rica propuesta de experiencias sensoriales conscientes con la infancia donde ningún aspecto se deja al azar sino que todo lo que rodea al niño y la niña ha sido cuidado, argumentado y reflexionado. Favoreciendo igualmente la atención a la diversidad en gran medida. Huelga decir que sería importante abarcar igualmente en profundidad el ambiente exterior así como otros elementos como la música, el canto, las rimas y juegos de dedos.

Por otro lado, cabría analizar en los ambientes infantiles fuera de esta pedagogía, qué se podría lograr si se tomaran ejemplos de esta pedagogía para rodear a los niños y niñas en el primer septenio de su vida de este tipo de materiales y experiencias sensoriales. En ocasiones cuando entramos en determinadas aulas de educación infantil podemos ver murales en las paredes, paredes de colores fuertes y otros elementos hiper estimulantes para los niños y niñas que les puede generar una tensión que podría reducirse simplemente creando un ambiente más acogedor y hogareño.

Obviamente los cambios en los materiales y el ambiente no serían suficientes si no se cuidaran de manera holística igualmente el resto de elementos que rodean al niño o niña, entre ellos, la salud emocional del maestro o maestra, la formación a padres y madres y cualquier aspecto que influye de manera activa o pasiva, intencional o inconsciente en la infancia.

Es necesario determinar que no podemos dar en el presente capítulo todos los detalles detrás de todas las decisiones anteriormente apuntadas, lo cual quedaría pendiente para futuras investigaciones e indagaciones. Pero hemos mostrado que, siendo la infancia una etapa determinante para la formación y desarrollo del individuo, todas las decisiones que tomemos frente a los materiales, colores, ambientes, luz, emplazamiento, elementos del paisaje, Feng Shui, belleza, estética, texturas, olores, sensaciones, temperaturas, y un largo etcétera, dará lugar a una experiencias determinadas y determinantes.

5. REFERENCIAS

- Acevedo, C., & Rochapea, C. P. (2015). Materiales Montessori para el aula de infantil (3-6 años). *Revista Arista Digital*, 52, 1-8.
- Alvarez, J. (2002). Feng Shui, la Armonía de Vivir (Kier). Editorial Kier.
- Benarós, S., Lipina, S.J., Segretin, S., Hermida, M.J. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista Neurol.* 50(3). 179-186.

- Costa Beitia, D. (2017). Diseño de un juguete emocional con base pedagógica (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).
- Cuvi, D. P. T. (2023). Domesticidad de las muñecas de las princesas Disney y las figurinas de La Tolita. Una aproximación arqueológica e iconográfica. *Antropología Cuadernos de investigación*, (27), 64-81.
- Eugenio, G., Vanessa, H., & Bernal Rueda, A. M. (2019). Sexualización infantil en niñas de estratos alto, medio y bajo.
- Finsler, T. (2014). Revacion Escolar: Un viaje espiritual hacia el cambio. SteinerBooks.
- Granholm, K. (2016). Anthroposophy in Finland. *Western Esotericism in Scandinavia* (pp. 49-52). Brill.
- Gutiérrez Fernández, Y. M. (2021). Representaciones y significaciones en la elaboración de muñecas de trapo en la niñez (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Hernández Amaya, S. P. (2022). Creación de Libro-Arte basado en la pedagogía Waldorf y Montessori para potencializar el proceso cognitivo, comunicativo y creativo en la edad preescolar.
- Jiménez Vera, K. L., & Llumiquinga Sangovalín, P. C. (2017). *la pedagogía Waldorf en educación inicial* (Bachelor's thesis, Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi; Facultad de Ciencias Humanas y Educación; Carrera de Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia).
- Montessori, M. (2018). *El método Montessori*.
- Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 5, 203-209.
- Prado Rivas, E. D. (2018). Tipología del material en la Educación de Waldorf.
- Quiroga Uceda, P. (2014). La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos. En Hernández Huerta, J. L.; Ortega Gaite, S.; Quintano Nieto, J. (coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y estudios* (en prensa). Salamanca: FahrenHouse
- Sanchidrián Fernández, A. (2020). La importancia del arte en la Pedagogía Waldorf y su influencia en los alumnos de Educación Primaria: propuesta de intervención.
- Uceda, P. Q., & Zaldívar, J. I. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65(1), 79-92.
- Winnicott, D. (2009). La experiencia de mutilidad entre la madre y el bebé. En *Exploraciones Psicoanalíticas I*. (pp. 296-307). Buenos Aires: Aguilar
- Yus, M. Á. M. (2007). Pedagogía para la sostenibilidad basada en la recuperación de tres vínculos: vital, humano y natural. *Educatio siglo XXI*, 25, 167-185.
- Zamora, I. B. (2016). Los cuentos de hadas, una propuesta para la niñez desde la pedagogía Waldorf. *Innovaciones educativas*, 18(25), 55-64.

VIOLENCIA ESCOLAR Y RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS

Ana I. Invernón Gómez¹
Alfonso López Ruíz²
Carmen María Martínez Morales³

1. INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico y la violencia entre adolescentes son actualmente dos preocupaciones de gran calado entre la comunidad científica y educativa como consecuencia de un aumento exponencial de los casos de violencia en las aulas (Eurostars, 2022) y un empobrecimiento de los resultados académicos en determinadas áreas de conocimiento tales como las matemáticas o las ciencias (UNESCO, 2019). Ante esta disyuntiva y teniendo en consideración la complejidad del fenómeno que abordamos, en el presente estudio se analizan aquellas variables socio-familiares y personales que pueden estar influyendo en el bajo rendimiento matemático. Se pretende así realizar un perfil del rendimiento matemático de los estudiantes implicados en situaciones de violencia, así como el efecto modulador de variables socio-familiares.

2. RENDIMIENTO ACADÉMICO, VIOLENCIA EN LAS AULAS Y VARIABLES SOCIO-FAMILIARES

La definición más aceptada sobre el rendimiento académico está basada en la productividad del sujeto, considerando así que un bajo rendimiento académico se produce cuando el estudiante no es capaz de alcanzar el nivel medio que se espera para su edad y su nivel de maduración

¹ Facultad de Educación, Universidad de Almería

² Facultad de Educación, Universidad de Murcia

³ Facultad de Educación, Universidad Católica de Murcia

(Gázquez y Pérez- Fuentes, 2010). Tal y como indican informes como el de Eurostat para el año 2022, España posee la segunda tasa de abandono escolar más alta de la Unión Europea, es decir, el 13,3 % de los jóvenes españoles de entre 13 y 24 años no ha terminado la educación secundaria obligatoria. En el análisis de sus posibles causas, existe un cierto consenso al definirlo como un constructo multicausal, que depende de factores personales y ambientales y donde aspectos como el clima y la estructura familiar o escolar han sido ampliamente analizados (Montalbán y Ruíz-Valenzuela, 2022).

En otro extremo, las manifestaciones de la violencia en las aulas se definen como diversos comportamientos de tipo violento, no accidentales, con el objetivo de causar daño de manera intencional, manifiesta o relacional, reactivas o proactivas y dirigidas tanto al alumnado como al profesorado y a las propias instalaciones del centro (Estévez et al., 2013). La existencia de conductas de violencia y victimización en el aula genera un impacto negativo sobre el rendimiento general del alumnado, así, el alumnado violento o víctima de rechazo por ss iguales tiende a presentar una baja autopercepción de eficacia académica, lo que repercute, a su vez, en un menor rendimiento escolar (Schenke et al., 2015).

El aumento de los conflictos en el aula, unido a un incremento en el número de jóvenes que han sido víctimas de violencia escolar (UNESCO, 2019) y de las tasas de abandono y fracaso escolar (Asiego y Ubrich, 2015; Eurostars, 2022) hace que sea necesario estudiar en profundidad la relación entre ambos constructos, ya que el comportamiento pro-social determina el rendimiento académico (Ruiz-Ramirez et al., 2018), pero además, sobre éste, influyen otras variables socio-familiares (e.g., nivel sociocultural, calidad de las relaciones), (Montalbán y Ruíz-Valenzuela, 2022).

3. MÉTODO

3.1. Participantes

En el estudio participaron 1223 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años ($M=13.71$; $DT=1.31$), fueron seleccionadas bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia.

3.2. Instrumentos

Para la evaluación de las conductas violentas y de victimización escolar se empleó la Escala de Conducta Delictiva y Violenta en el aula (Rubini y Pombeni, 1992), adaptada al castellano, compuesta por 19 ítems que recogen la frecuencia con la que han participado en comportamientos violentos en el aula, en los últimos 12 meses. Se evalúan comportamientos violentos (ej. "He pintado o dañado las paredes del colegio o instituto; He agredido y pegado a compañeros del colegio) y de victimización (ej. "se burlaron de mí en clase o algún compañero me insultó) a través de una escala tipo Likert (1=nunca, 5=siempre). Los índices de consistencia

interna alfa de Cronbach fueron de 0,84 para conducta violenta y de 0,82 para victimización, muy similares a los encontrados por Herrero et al. (2006).

El rendimiento académico se evaluó mediante las calificaciones medias auto-informadas por el alumnado en Matemáticas. Las calificaciones se subdividieron en dos categorías; suspenso (calificaciones inferiores a cinco) y aprobado (calificaciones iguales o superiores a cinco).

Para el análisis de las variables sociodemográficas se elaboró una hoja de respuesta solicitando información respecto a características familiares como profesión, convivencia, nivel de estudios o comunicación, entre otras.

3.3. Procedimiento

Tras obtener los permisos de los comités de ética universitarios, se contactó con los responsables de los centros para explicarles el propósito del estudio y agendar la aplicación de los cuestionarios. Éstos se cumplimentaron bajo la supervisión del equipo investigador en sesiones de aproximadamente 20 minutos, previo consentimiento informado de las familias de los participantes. Se utilizó un procedimiento estandarizado para garantizar que las instrucciones fueran las mismas para todos.

3.4. Diseño y análisis estadísticos

Se planificó un diseño ex post facto, concretamente retrospectivo de grupo único (León y Montero, 2003). Se analizaron las conductas violentas (puntuaciones iguales o superiores a 28,54 en la escala de conducta violenta e inferiores a 16,19 en la de victimización) y la victimización escolar (puntuaciones superiores a 16,19 en la escala de victimización e inferiores a 28,54 en la escala de conducta violenta). La muestra quedó dividida en tres categorías; alumnos violentos, victimizados y grupo normativo (no cumple con los criterios de ninguna categoría).

Se utilizó la regresión logística para analizar la influencia de las variables familiares sobre el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas. La probabilidad estimada se representó a través del estadístico odd ratio (OR) y, para el ajuste del modelo se empleó como indicador el R^2 de Nagelkerke para establecer el porcentaje de varianza explicado por los modelos y el porcentaje de casos correctamente clasificados.

Para identificar las variables implicadas en el rendimiento y si las variables ejercían el papel de modificadoras del efecto o confundentes, se realizó un análisis previo a través de tablas de contingencia y pruebas Chi-cuadrado de Pearson y análisis de correlación de Pearson, lo que permitió incluir en los modelos sólo aquellas variables que resultaron significativas en estos análisis previos, controlar los posibles efectos de confusión y atender a las posibles modificaciones del efecto debidas a la relación entre variables predictores. Se incluyeron en los modelos, efectos multiplicativos entre las variables en las que se detectó interacción.

4. RESULTADOS

Del total de la muestra, el 25,5% de los estudiantes encuestados declaró haber estado implicado en alguna ocasión en prácticas de violencia o victimización escolar. Es decir, de cada 10 alumnos entre dos y tres (2,55) manifestaron haber estado implicados en situaciones de violencia en las aulas.

En cuanto al rendimiento en matemáticas no se encontraron diferencias significativas entre estudiantes implicados y no implicados en situaciones de violencia, aunque sí se evidenciaron un alto porcentaje de estudiantes que cursan tercero o cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y que no han superaron la asignatura de matemáticas correspondiente al año anterior.

Tabla 1

Porcentaje de estudiantes que suspenden Matemáticas

Calificaciones Matemáticas	Violento	Víctima	Violento + Víctima	Normativo
Suspense	27,6%	26,4%	21,7%	19,5%

Dando respuesta al objetivo de analizar la relación entre variables socio-familiares y de rendimiento en matemáticas (Tabla 2), para el caso de los estudiantes con conductas violentas, los análisis exploratorios indicaron como variables relevantes en el modelo, la profesión del padre y la profesión de la madre, ya que ambos predijeron significativamente el rendimiento en matemáticas, siendo el efecto interactivo entre ambas variables la que presentó efectos más ajustados. En la Tabla 2 se indica el modelo que presentó un mayor ajuste, siendo la proporción de casos clasificados correctamente de 72,4% ($\chi^2 = ,38$; $p = ,00$) y el valor de ajuste de los modelos (R^2 de Nagelkerke) fue de ,139. La odd ratio (OR) para la variable de interacción profesión del padre, profesión de la madre fue de 5,28, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento en matemáticas es 5,28 veces superior cuando los padres de los alumnos violentos ocupan puestos de trabajo que exigen una baja o ninguna cualificación. En términos de porcentajes se puede indicar que la probabilidad de que los estudiantes violentos tengan un rendimiento académico en matemáticas bajo es un 84% más probable si los padres ocupan profesiones que exigen baja o ninguna cualificación académica que sí ocupan profesiones que exigen una alta cualificación.

Tabla 2

Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento académico en matemáticas alumnado violento

Bajo rendimiento en matemáticas	B	E.T.	Wald	p	OR	IC 95%
---------------------------------	---	------	------	---	----	--------

Profesión del padre * profesión de la madre	1,66	,59	7,91	,00	5,28	1,65 -16,84
Constante	-2,14	,52	16,39	,00	,11	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%;

Para la categoría de estudiantes clasificados como víctimas, los análisis de regresión logística indicaron significación para el efecto interactivo entre las variables (profesión del padre * profesión de la madre/ nivel de estudios de la madre * nivel de estudios del padre), siendo el modelo que presentó un efecto más ajustado. Tal y como se indica en la Tabla 3, la proporción de casos clasificados correctamente fue de 73,6% ($\chi^2 = ,359$; $p = ,00$, rendimiento matemáticas) y el valor de ajuste del modelo (R^2 de Nagelkerke) de ,28. La odd ratio (OR) para la variable de interacción entre la profesión de la madre y del padre fue de 4,32, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento en matemáticas es 4,32 veces superior cuando los padres de los alumnos víctimas ocupan profesiones no cualificadas. Para el caso de la interacción entre las variables nivel de estudios del padre y de la madre, el valor de la odd ratio (OR) fue de 3,33, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento en la asignatura de matemáticas es 3,33 veces superior si ambos padres tienen un bajo nivel cultural. En términos de porcentajes se puede indicar que la probabilidad de que los estudiantes víctimas tengan un rendimiento académico en matemáticas bajo es un 81% más probable si los padres ocupan puestos de trabajo poco o nada cualificados y un 72% más probable si poseen una baja formación académica.

Tabla 3

Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento en matemáticas en alumnado víctimas

Bajo rendimiento en matemáticas	B	E.T.	Wald	p	OR	IC 95%
Profesión de la madre y del padre*	1,46	61	5,73	,01	4,32	1,30-14,33
Estudios de la madre y del padre*	1,20	,60	3,97	,04	3,33	1,02-10,91
Constante	-2,14	57	3,76	,00	,11	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%;

5. CONCLUSIONES

El porcentaje de estudiantes implicados en dinámicas de violencia en las aulas de secundaria que reporta el estudio (25,5%) dibuja un clima escolar caracterizado por frecuentes enfrentamientos entre iguales. La literatura sobre la violencia y el desempeño escolar indica, desde su inicio, una clara influencia sobre el rendimiento en materias como las matemáticas, este es el caso de los estudios realizados por Villesca (2022) quien determinan que, la violencia

física y verbal tiene un efecto negativo sobre la comprensión matemática. La evidencia científica, es clara al respecto, afirmando que son los estudiantes que tienen menos competencia social, los que presentan un menor ajuste psicosocial y, por tanto, los que tienen un mayor riesgo de presentar problemas conductuales y emocionales (Garaigordobil, 2009), este hecho es además cada vez más frecuente generando climas hostiles con influencia directa en el desempeño escolar (Villesca, 2022). Por ello, las intervenciones deberán prestar atención a la gestión del clima del aula, donde el profesor tiene un importante papel ya que cuanto menos normalizado sea el ambiente escolar, más difícil será abordar de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, la intersección entre las variables profesión no cualificada de padre y madre y nivel de estudios básicos, predijeron una mayor probabilidad de obtener un bajo rendimiento en la asignatura de matemáticas para el caso de los estudiantes violentos y víctimas. Esto podría deberse a las dificultades de comprensión de la propia materia (pues ya no se trata de conceptos matemáticos básicos) que hace que requieran cierto apoyo en su estudio. La influencia de los factores socio familiares sobre el rendimiento está más que demostrada en la literatura (Rodríguez y Guzmán, 2019), estos datos, congruentes con estudios previos (Montalbán y Ruíz-Valenzuela, 2022), señalan que un contexto social y cultural rico, tiene efectos positivos sobre su rendimiento escolar. El hecho de que los padres ocupen puestos laborales escasamente cualificados, puede advertir sobre un nivel de formación bajo y/o un sentimiento de insatisfacción al ocupar puestos de trabajo inferiores al de la categoría profesional. Sería necesario seguir indagando sobre esta hipótesis para afirmar la verdadera relación entre la cualificación y satisfacción laboral del entorno familiar y la violencia y el bajo rendimiento académico de los hijos en la asignatura de matemáticas. Sabemos que las prácticas educativas parentales caracterizadas por una elevada implicación, el refuerzo positivo, la supervisión y el uso de una disciplina consistente, constituirán un factor protector del acoso escolar (Gómez-Medina et al., 2022). En cualquier caso, estos datos ponen de relieve que las propuestas de intervención deberán tener en consideración el entrenamiento y la formación de las familias en estilos de socialización adecuados, alejados del autoritarismo y de la negligencia, que ayuden a los hijos a respetar ciertos límites y a autorregularse, además de crear un clima de comunicación y ayuda mutua que contribuya a superar las competencias matemáticas que marcan los currículums escolares.

6. REFERENCIAS

- Assiego, V. y Ubrich, T. (2015). *Iluminando el futuro*. Save the Children España. Recuperado de http://www.savethechildren.es/ver_doc.php?id=211
- Estévez, E., Jiménez, T.I., Moreno, D. y Musitu, G. (2013). Un análisis de la relación entre victimización y conducta violenta en la escuela. *Revista Española de Psicología*, 16(22). 53-65. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.40>

- EUROSTAT. (2022). Indicadores educativos. Recuperado de la base de datos de Eurostat.
- Gómez-Medina, M.D., Estévez, C., Sitges, E. y Carrillo, A. (2022). Relación entre las prácticas educativas parentales y la participación de los hijos en acoso escolar. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 171-176. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.222>
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. D. C., Carrión, J. J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behavior and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.015>
- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y educación* (3 Ed.). MacGraw-Hill
- Montalbán, J. Ruíz-Valenzuela, V. (2022, 14 de septiembre). *Fracaso escolar en España: ¿por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?* EsadeEcPol Center for Economic Policy. <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/fracaso-escolar-en-espana-por-que-afecta-tanto-a-los-chicos-y-alumnos-de-bajo-nivel-socioeconomico/>
- Rodríguez- Rodríguez, D. y Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico y factores socio-familiares de riesgo. *Perfiles Educativos*, 41(164), 118-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Rubini, M. & Pombeni, M. (1992). *Cuestionario de conductas delictivas*. Mimeo: Universidad de Bolonia, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruíz Martínez, F. y Ruíz Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Schenke, K., Lam, A.M., Conley, A. y Karabnick, S. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 133–146. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.003>
- UNESCO (2019). *Migration, displacement and education. Building bridges, not walls*. Global Education Monitoring Report-GEM, UNESCO.
- Villaseca, M. (2022). *Efecto de la violencia escolar en el rendimiento académico*. Acción educar. Recuperado 8 de noviembre de 2023, de <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2022/12/Violencia-escolar-y-rendimiento-academico-pdf.pdf>

ORGANIZACIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Blas González Alba¹
Moisés Mañas Olmo¹
Ana Carolina Alix González²
Paula Vázquez Jiménez³

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo muestra algunas de las conclusiones obtenidas en tres trabajos de tesis doctorales “Pedagogía de la Posibilidad. Descubriendo las potencialidades educativas resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de síndrome de asperger” (González, 2018) y “Resiliencia y discapacidad intelectual en entornos residenciales desde las historias de vida” (Mañas, 2019), y una en proceso “La relación educativa entre profesorado, alumnado y comunidad. Cartografiando los vínculos afectivos y la configuración de los ambientes pedagógicos” (en curso), y las cuales comparten un tema central, la inclusión escolar.

En años recientes, se han propuesto diversas iniciativas políticas, educativas y sociales para fomentar la educación inclusiva, destacando la importancia de la participación y el acceso equitativo de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión social (UNESCO, 2005). Esto implica una transformación profunda en los sistemas educativos, asegurando la dignidad y la igualdad de todo el alumnado, respetando su diversidad (Sandoval et al., 2012).

Abordar la inclusión como proceso (Ainscow, 2012; Echeita y Ainscow, 2011), nos indica que estamos ante un constructo que siempre está en construcción (Ainscow, 2012), que busca el mejor modo para atender y responder a la diversidad (Echeita y Ainscow, 2011) promoviendo

¹ Docente Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

² Estudiante doctoral (FPU) Universidad de Málaga

³ Estudiante doctoral Universidad de Málaga

procesos de aprendizaje en contextos particulares (Messiou y Ainscow, 2021), lo cual exige vigilancia continua (Ainscow, 2012).

En este proceso debemos considerar que aspectos como la organización escolar, la oferta curricular, las estrategias de aprendizaje o las expectativas del propio profesorado, entre otros, son factores que transformar para poder construir una escuela inclusiva. Es decir, nos encontramos con una serie de dificultades institucionales, curriculares y pedagógicas que impiden construir una escuela equitativa y de calidad para todo el alumnado (Calvo, 2013), y en este sentido, la inclusión, como proyecto colectivo, tiene el propósito de transformar y modificar la cultura, la organización y las prácticas educativas (Cabero y Córdoba, 2009). Para ello, y de acuerdo con Echeita (2013) debemos replantearnos el currículum escolar e incorporar estrategias educativas y organizativas que respondan a los principios, valores y prácticas de la escuela inclusiva.

2. REVISIÓN TEÓRICA

Como premisa fundamental, la inclusión tiene el propósito de garantizar la presencia, participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow, 2012, 2009; Echeita y Ainscow, 2011; Fernández et al., 2022), lo que implica y precisa que todos los niños y niñas compartan experiencias de aprendizaje de calidad en los mismos espacios y bajo los principios de equidad, justicia social (Hernández y Ainscow, 2018), comprensión y respeto a la heterogeneidad y diversidad del alumnado (Ainscow, 2012; Hernández y Ainscow, 2018).

Promover estos principios desde el ámbito escolar requiere respuestas metodológicas y organizativas que eliminen situaciones de desigualdad (Hernández y Ainscow, 2018), exclusión (Ainscow, 2012; Fernández et al., 2022; Hernández y Ainscow, 2018), marginación o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011; Fernández et al., 2022). Como docentes, podemos contribuir en la construcción de una escuela más inclusiva implementando metodologías activas que favorezcan el liderazgo compartido (Fernández et al., 2022), el protagonismo y la cooperación del alumnado, promoviendo un currículum abierto y flexible (Hernández y Ainscow, 2018) y personalizando los procesos de enseñanza y aprendizaje (Echeita y Domínguez, 2011). En la práctica, el desarrollo de metodologías inclusivas requiere, entre otras acciones, promover el trabajo cooperativo y coordinado entre todos los agentes (Fernández y Echeita, 2023; Messiou y Ainscow, 2021), evaluar y analizar las prácticas y metodologías que se desarrollan y emplear la inteligencia colectiva para aprovechar el conocimiento generado de la propia praxis docente (Ainscow, 2012; Hernández y Ainscow, 2018).

Con el propósito de promover la inclusión física, social y académica de todos los estudiantes, a continuación, presentamos algunas de las estrategias educativas propuestas por Moliner et al. (2017) y Orozco y Moriña (2020) (Tabla 1).

Tabla 1

Estrategias educativas para la inclusión educativa

Estrategias de aprendizaje cooperativo	Con el propósito de fomentar la cooperación entre estudiantes y que estos trabajen juntos para lograr objetivos comunes, se hace uso de diversas estrategias de aprendizaje cooperativo, de agrupamiento y roles.
Tutoría entre iguales	Favorece la interacción de los estudiantes a partir de una "relación tutorial" en la que el alumnado "tutor" participa en el aprendizaje de sus compañeros/as.
Aprendizaje Basado en Proyectos	Promueve la resolución de tareas o retos utilizando la investigación y/o la creación de un proyecto final de forma cooperativa.
Team Assisted Individualization	Combina el aprendizaje individualizado y cooperativo favoreciendo el trabajo entre estudiantes.
Estrategias de aprendizaje dialógico Grupos interactivos	En el aula ordinaria se organizan espacios o estaciones de trabajo dinamizadas por una persona voluntaria y con actividades diferenciadas. El alumnado, distribuido por grupos heterogéneos, rota por las diferentes estaciones para resolver en equipo las actividades propuestas.
Estrategias de aprendizaje dialógico Tertulias dialógicas	A partir de la lectura de un texto los estudiantes construyen colectivamente el significado y el conocimiento a partir del diálogo que se genera a lo largo de la tertulia.
Gamificación Break out	Actividad lúdica y colaborativa en la que el alumnado debe resolver una serie de actividades, enigma, problema o pruebas, con el propósito de conseguir una clave que les permite abrir una caja que está cerrada con uno o varios candados con códigos.

Nota. Elaboración propia.

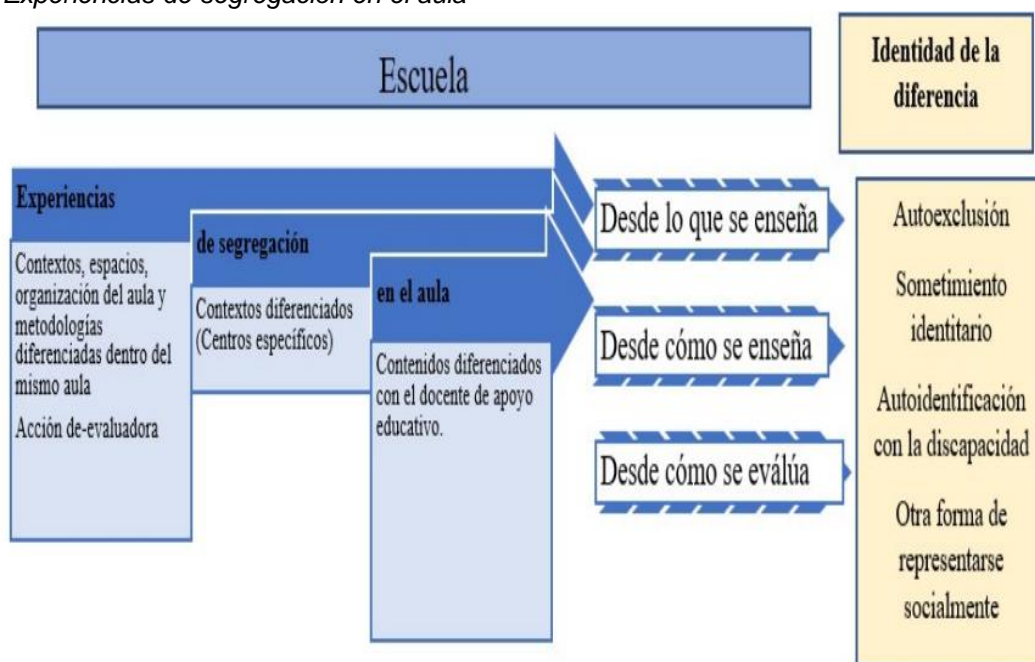
Extraído de Moliner et al. (2017) y Orozco y Moriña (2020).

3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

A pesar de las transformaciones legales, normativas y curriculares experimentadas por el sistema educativo a lo largo de las últimas décadas, los centros educativos continúan siendo contextos segregadores e integradores que promueven propuestas educativas y organizativas paralelas y diferenciadoras de carácter curricular, social y educativo. Como indican Mañas et al. (2022), nos encontramos con propuestas curriculares que acentúan y promueven la diferencia desde 1) las competencias específicas y los saberes básicos (qué se enseña); 2) las propuestas metodológicas (cómo se enseña); y 3) la evaluación (la forma en la que se evalúa lo que se enseña) determinando una identidad de la diferencia (González, 2018; Mañas et al., 2022) (Figura 1).

Figura 1.

Experiencias de segregación en el aula



Nota. Extraído de Mañas et al. (2022)

Como se ha indicado en el epígrafe anterior, la inclusión, como proceso complejo y sistémico que requiere de la participación activa de toda la comunidad educativa, tiene el propósito de asegurar la presencia, participación y éxito (personal, escolar, social...) de todos los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011). En este sentido, serán las acciones educativas desarrolladas por el profesorado las que permitan implementar estrategias y metodologías educativas activas y participativas que promuevan la inclusión (Mañas et al., 2020). Como investigadores consideramos necesario centrar la mirada en las principales metodologías activas que promueven la inclusión escolar (Aprendizaje Cooperativo -AC-, Break Out Educativo -BOE-, Aprendizaje Dialógico -AD-), sin olvidar que un mismo docente, por norma general, suele poner en funcionamiento varias estrategias al mismo tiempo (Orozco y Moriña, 2020).

El uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en las aulas de Educación Primaria (González et al., 2021; Iglesias et al., 2017; Ribosa y Durán, 2017), Educación Secundaria (Formento, 2019; Gracia y Traver, 2016) y en la formación universitaria (Castillo y Suárez, 2020; Calmett y Huaripaucar, 2021) se posiciona como una metodología que contribuyen a la construcción colectiva y colaborativa de conocimiento, al desarrollo competencial y social de los

estudiantes. La implementación del aprendizaje cooperativo requiere de transformaciones didácticas y organizativas que promuevan la interdependencia positiva, la interacción, la responsabilidad, la integración social, la evaluación grupal, la utilización de una serie de estrategias cooperativas específicas, la creación de grupos heterogéneos (Anderson, 2019; Johnson et al., 1999) y que cada estudiante asuma un rol y unas funciones específicas dentro de su grupo de trabajo (Domingo, 2008).

En el marco de las estrategias de gamificación, el breakout educativo se posiciona como una metodología activa, motivadora, lúdica y participativa que considera elementos como la ambientación (Pérez et al., 2017), la superación de retos (Wiemker et al., 2016) y la narrativa. Al respecto destacan propuestas en Educación Infantil (Parejo y París, 2020) en Educación Secundaria (Pérez, 2022; Ríos y Escobar, 2020; Martínez et al., 2022), en la Universidad (López et al., 2023) y en la formación del profesorado de Educación Secundaria (Salas y Carrasquilla, 2021) que utilizan el breakout como estrategia de aprendizaje.

En cuanto al Aprendizaje Dialógico debemos decir que este entiende el aprendizaje como un proceso necesariamente colectivo mediado por el lenguaje (Orozco y Moriña, 2020; Soriano et al., 2022), y que se apoya en la pedagogía del diálogo y de la esperanza de Paulo Freire (Aubert et al., 2008; Calle Arévalo, 2020; Flecha, 1997). Esta comprende lo que los autores definen como los principios del Aprendizaje Dialógico -*diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; igualdad de diferencia; solidaridad; crecimiento de sentido*-. Esta metodología participativa, grupal y reflexiva facilita la intervención de los estudiantes, mejora el rendimiento y las relaciones escolares (Soriano et al., 2022) y aumenta las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado, con independencia de sus capacidades (Molina, 2015). Las potencialidades del aprendizaje dialógico se reflejan en diversas investigaciones desarrolladas en Educación Primaria (Pérez, 2022), Secundaria (Díez et al., 2010) y en la formación superior (Pérez et al., 2019).

4. CONCLUSIONES

Aunque se han realizado importantes avances en las últimas décadas en la construcción de una escuela inclusiva, y como se ha indicado anteriormente, hay centros educativos que han implementado metodologías inclusivas en las distintas etapas y niveles educativos, no parece probable que manteniendo una dinámica asentada en procesos de enseñanza aprendizaje tradicionales, podamos lograr un cambio educativo significativo (Marchesi, et al., 2021) y un sistema educativo más inclusivo. Por ello resulta primordial que los centros educativos desarrollen estrategias organizativas y metodológicas que proporcionen una respuesta educativa inclusiva que sitúe al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje (Orozco y Moriña, 2020), lo que requiere reflexionar e investigar acerca de las prácticas inclusivas que se están desarrollando con el propósito de mejorar la formación inicial y continua del profesorado. Como se ha indicado anteriormente, la construcción de una escuela inclusiva compete a toda la

comunidad educativa, pues la implementación de estrategias educativas que promuevan la inclusión requiere reflexionar acerca de la atención a la diversidad, la organización escolar, los procesos y metodologías de enseñanza-aprendizaje y la evaluación que se desarrollan en los centros educativos, con el propósito de favorecer la construcción de un sistema educativo inclusivo.

5. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2009) Developing inclusive education system: What are the levers for change? En P. Hick y G. Thomas, *Inclusion and diversity in education*, (1-13). SAGE.
- Anderson, J. (2019). Cooperative learning: Principles and practice. *English Teaching Professional*, 121, 4-6.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Calmett, R. M. Y. y Huaripaucar, E. M. H. (2021). El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas específicas en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 283-295. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.912>
- Calle Arévalo, W. Z. (2020). Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *REEA*, 5(2), 122-132
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35
- Castillo, I. S. R. y Suárez, B. L. (2020). Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: fomentando habilidades para el empleo en la universidad. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 51(2), 55-72. <https://doi.org/10.14201/scero20205125572>
- Díez, J.P., García, P., Molina, S. y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67(1), 75-88.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE*, 6(2), 9-18.
- Echeita G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Fernández, M. L. y Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1). <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Fernández, M. L., Echeita, G., Simón, C. y Martos, F. (2022). Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. *Termómetro para la Inclusión. Plena inclusión*.
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo igualitario. Paidós.
- Formento, A. C. T. (2019). El aprendizaje cooperativo en secundaria: un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes. El aprendizaje cooperativo en secundaria: un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes. *Enseñanza y Teaching*, 37(2), 45-65. <https://doi.org/10.14201/et20193724565>
- Gonzalez, B.A. (2018). Pedagogía de la Posibilidad. Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga).
- González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2021). Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 191-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200191>
- Gracia, M.M. y Traver, J.A. (2016). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre el Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas: un estudio de caso. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 129-144.
- Hernández, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión. Retos y progresos de la Escuela del siglo XX. *RETOS XXI: Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 2(1), 13-22.
- Iglesias, J. C., López, T. y Fernández-Río, J. (2017). La enseñanza de las matemáticas a través del aprendizaje cooperativo en 2o curso de educación primaria. *Contextos Educativos*, 2, 47- 64.
- López, I. J. P., Mateos, C. N. y Mora-González, J. (2023). El impacto de un doble breakout digital en un proyecto de gamificación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 50, 761-768.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (4). Paidós.
- Mañas, M.O. (2022). Resiliencia y discapacidad intelectual en entornos residenciales desde las historias de vida (Tesis doctoral, Universidad de Málaga).
- Mañas, M., Cortés, P. y Celada, B. M. (2020). Life Stories on the Social Image of Disability. An Educational Outlook. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 300–327. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.6061>

- Mañas, M., Cortés, P. y González, B (2022). Segregación escolar, discapacidad e identidad: un estudio narrativo biográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 10-29
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C. (2021). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Colección Reformas educativas. Metas Educativas.
- Martínez, M.C, Ayuso, G. E. F. y Serrano, F. J. (2022). Propuesta de un Breakoutedu de cinemática para el alumnado de primero de bachillerato. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 6(1). <https://doi.org/10.17979/arec.2022.6.1.8446>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392. <https://doi.org/10.3926/ic.642>
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Colección Sapientia*, 127, 35-56. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Parejo, J. L. y París, M. E. (2020). Los Breakout educativos en educación infantil: un proyecto de educación musical como recurso de aprendizaje transdisciplinar. En Colomo, E., Sánchez, E., Palmero, J. y Sánchez, P. (Coord.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1590-1593). UMA Editorial.
- Pérez, F. Q. (2022). Estilos de aprendizaje y estudio de un breakout en Física y Química de Bachillerato. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(30), 66-82. <https://orcid.org/0000-0003-2291-341X>
- Pérez, Y. M. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116-140. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.116-140>
- Pérez, I. J., Rivera, E. y Trigueros, C. (2017). La profecía de los elegidos: Un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 243-260 <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- Pérez, M., Mesa, M. S. y Alonso, J. M. C. (2019). Tertulias curriculares dialógicas en el grado de Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 286-292.
- Ribosa, J. y Durán, D. (2017). Cooperación, juego y matemáticas: Análisis de la aplicación del Tridío cooperativo con alumnado de primaria. PNA. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 11(3), 205-231.

- Ríos, P. V. y Escobar, V. G. A. (2020). La gamificación como innovación metodológica. El uso del breakout educativo en la asignatura economía de bachillerato. In *XXX Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica: cooperação transfronteiriça. Desenvolvimento e coesão territorial. Livro de resumos* (p. 183). Instituto Politécnico de Bragança.
- Salas, N. L. y Carrasquilla, O. M. (2021). Breakout en la formación del profesorado en ESO y Bachillerato. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (387), 32-35.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>
- Soriano Escuder, C., Tárraga Mínguez, R. y Pastor G.C. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação e Sociedade*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la educación para todos. París.
- Wiemker, M., Elumir, E. y Clare, A. (2016). Escape room games. Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one? *Game based learning.*, 55-68.

ESTRATEGIAS DE CAPACITACIÓN EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO PARA LA EMPLEABILIDAD

Celia Rangel Pérez¹
María José Gato Bermúdez²

1. INTRODUCCIÓN

El apego seguro en etapas tempranas es uno de los ejes que más incidencia tiene en el desarrollo emocional en las personas (Bowley, 1986), dado que incide en la capacidad de anticipar las interacciones con otros individuos (Fonagy, 1999). Además, en la etapa adulta el apego seguro se refleja en un estado emocional más positivo (Kerr et al., 2003). De hecho, en la literatura se han estudiado extensamente los diversos tipos de conducta de los individuos fruto de los diferentes tipos de apego vividos por la niñez por parte de los cuidadores (Garrido-Rojas, 2006) y que serán clave a la hora de afrontar la carrera profesional por parte de los estudiantes universitarios, así como ante el reto de encontrar un empleo (Khali et al., 2020; Gato & Rangel, 2023). La capacidad de regular las emociones es fundamental para los individuos (Gross, 1998), algo que se ha puesto de manifiesto más si cabe tras lo vivido a causa de la pandemia por COVID-19. En un entorno altamente cambiante donde nos vemos influenciados por diferentes factores y situaciones, es esencial tener una alta capacidad de recuperación emocional y resiliencia marcada para reestablecer nuestro estado de ánimo positivo (Hervás & Jódar, 2008).

Según el World Economic Forum (Advani, 2023) las principales competencias que deberían aprender los estudiantes de cara a su futuro profesional, se resumen en lo que han denominado “Educación 4.0”, y están relacionadas con la capacidad de resolver problemas donde la creatividad, la perseverancia o el pensamiento crítico son clave; con la colaboración íntimamente

¹ Universidad Complutense de Madrid.

² Universidad CEU San Pablo.

relacionada con la comunicación, la persuasión, y con la resolución de conflictos; y la adaptabilidad que está conectada con la resiliencia, el optimismo, la auto regulación o el establecimiento de objetivos. Todas ellas dentro de lo que se ha denominado *soft skills* y que tienen como base un desarrollo emocional positivo que se debe fomentar entre el estudiantado universitario. Y es que la capacitación emocional es una de las habilidades que más se debería trabajar porque ejerce una influencia directa en el comportamiento y expresión emocional de las personas (Lopes et al., 2005). De ahí que, en este estudio, dentro de la competencia emocional se van a tratar las competencias sociales o participativas y las competencias emocionales del ámbito personal. Según Martínez-Clares & González-Lorente (2018), se entiende por competencias sociales o participativas aquellas que están relacionadas con la adaptación a los cambios, el aprendizaje continuo y el compromiso ético-social. Por el contrario, las competencias personales estarían relacionadas con la identidad personal y la iniciativa.

Según la Comisión Europea (2023), la educación superior es clave en el desarrollo porque promueve una sociedad y una economía más “ecológica, inclusiva y digital” donde las personas son más participativas y están más comprometidas con el desarrollo de la comunidad de allí donde viven. Por eso, la Unión Europea necesita y quiere más personas con estudios superiores. De hecho, se ha marcado como objetivo que, en 2030 “al menos el 45 % de los jóvenes de entre 25 y 34 años obtengan una cualificación de educación superior”. Es aquí donde radica la necesidad de esta investigación, es decir, en analizar cómo ayudar a los jóvenes universitarios a finalizar sus estudios de modo que tengan una empleabilidad más alta mejorando sus capacidades emocionales sociales y participativas. Y es que existen estudios que vinculan la capacidad emocional de los universitarios con un mayor desempeño académico y con su capacidad de gestión de las emociones (Salovey et al., 2002; Valle et al., 2020). Además, en el contexto español, el estudiantado universitario está expuesto a un alto paro juvenil, dado que en España se duplican las medias de paro del resto Unión Europea (14,5 %), siendo la tasa de paro en 2022 de un 28,9 % para hombres y de un 30,8 % para mujeres (INE, 2023). Una situación que es causante de estrés y desasosiego entre la juventud española (Mónaco et al., 2021), sobre todo, en un momento en el que se deben preparar para futuras responsabilidades de la vida adulta.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo de acuerdo con la recogida de información y posterior análisis estadístico de los datos recabados. Dentro de este enfoque, se trata de un estudio no experimental, al no existir una manipulación intencionada de las variables a estudiar ni asignación al azar de las mismas, siendo la muestra por conveniencia o “bola de nieve” con el que se pretende indagar en las características socioemocionales de los estudiantes respecto al proceso de inserción laboral que comienza después de su periodo universitario.

Tras una búsqueda bibliográfica exploratoria y profunda sobre la empleabilidad de personas con titulaciones de educación superior, se opta por los trabajos previos realizados (Martínez-Clares, et al., 2018; Martínez-Clares & González-Lorente, 2019; González-Lorente & Martínez-Clares, 2021) que tienen como base el Cuestionario de Orientación e Intermediación Laboral (COIL) que se estructura en 5 bloques: datos personales y académicos, experiencia académico-profesional, formación con el Grado y satisfacción, expectativas y creencias hacia el empleo, recursos y servicios que pueden facilitar el proceso de inserción socio-laboral. Además, el cuestionario COIL también incluye las competencias participativas y personales relacionadas a la empleabilidad (Tabla 1) que son las que se analizan en este trabajo.

Tabla 1

Competencias participativas y personales.

Competencia	Elemento de la competencia
Competencias participativas	Flexibilidad
	Toma de decisiones
	Motivación de logro
	Organización y planificación
	Capacidad de aprendizaje y adaptación
	Responsabilidad y perseverancia
	Análisis, síntesis y crítica
	Trabajo en equipo
	Compromiso con la organización
	Orientación de personas
	Búsqueda de la excelencia
	Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración
	Capacidad para trabajar bajo presión
Competencias personales	Habilidades de comunicación
	Conciencia de uno mismo
	Innovación
	Emprendimiento
	Liderazgo
	Resolución de conflictos y técnicas de negociación

Fuente: elaborado a partir de Martínez-Clares, et al., 2018.

La muestra del presente estudio está formada por 357 alumnos de los últimos años de diversas universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid, en la que el porcentaje de mujeres es de 68 % y el de hombres del 32 %. En concreto, ha participado el alumnado del Grado de Periodismo de la Universidad de Complutense de Madrid y alumnos de las facultades de Educación y de Económicas de la Universidad CEU San Pablo. El estudio se realizó entre los meses de abril y junio de 2023.

3. RESULTADOS

A partir de los datos iniciales, se han calculado las medias y las desviaciones típicas sin tener en cuenta la procedencia de la Universidad, con el objetivo de extraer las tendencias que tienen las competencias emocionales participativas y personales de los participantes y su manifestación en cualquiera de los casos, para favorecer el proceso de inserción laboral, es decir,

las percepciones que tienen los alumnos sobre las competencias que se creen indispensables para una mejor empleabilidad, y que se encuentran recogidas en la Tabla 2.

Tabla 2

Competencias participativas y personales.

Competencia	Elemento de la competencia
Participativas	Motivación de logro
	Capacidad de aprendizaje y adaptación
	Responsabilidad y perseverancia
Personales	Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración
	Capacidad para trabajar bajo presión
	Habilidades de comunicación
	Conciencia de uno mismo

Fuente: elaboración propia a partir de Tabla 1.

A continuación, se presentan las medias y las desviaciones típicas que se han derivado del estudio, tal y como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas para los elementos de las competencias a estudiar.

Competencia emocional	Elemento de la competencia	Media	DT
Participativas	Motivación de logro	3,30	,953
	Capacidad de aprendizaje y adaptación	3,43	1,068
	Responsabilidad y perseverancia	3,95	0,912
Personales	Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración	3,14	1,164
	Capacidad para trabajar bajo presión	3,45	1,348
	Habilidades de comunicación	3,89	,987
	Conciencia de uno mismo	3,78	,589

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados de la tabla anterior, de las competencias emocionales participativas, el elemento que alcanza el valor más alto entre los participantes del estudio es la competencia de “responsabilidad y la perseverancia”, dato que también coincide con estudios previos (Martínez et al., 2018). Por el contrario, el elemento de la competencia que alcanza el valor más bajo es “motivación de logro”.

En cuanto a las competencias emocionales personales, el elemento de la competencia que alcanza el valor más alto son las “habilidades de comunicación”, mientras que la “capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración” y la “capacidad para trabajar bajo presión” presentan las medias más bajas y, por tanto, mejorables.

4. CONCLUSIONES

La capacitación emocional de las personas es una de las habilidades esenciales porque condiciona nuestro comportamiento y nuestra respuesta emocional ante las diferentes situaciones que afrontamos ya sean positivas o negativas (Lopes et al., 2005). La población

universitaria se enfrenta a un momento vital muy exigente en lo académico y en lo personal (Canedo, 2019) en el que deben prepararse para un futuro laboral cambiante y desarrollar una carrera laboral exitosa.

Según los resultados del estudio de la competencia emocional participativa más valorada por los alumnos universitarios en relación con su percepción de empleabilidad es la de “responsabilidad y la perseverancia”, algo que se estima que se habrá cultivado a lo largo de toda su etapa educativa dado que están cursando estudios superiores. Por parte de las competencias emocionales personales, destacan las “habilidades de comunicación”, competencia que se está potenciando desde fases muy tempranas de la educación. Estos resultados van en línea con la importancia que se da a estas competencias en otros estudios (Alarcón, 2002; Rodríguez et al., 2018) donde se consideran como fundamentales para que los estudiantes que saltan al mundo laboral puedan obtener mejores perspectivas y oportunidades en su proceso de inserción socio-laboral.

Para mejorar la percepción de empleabilidad del estudiantado universitario también se deberían trabajar aquellas competencias que, a priori, no resultan tan relevantes para el alumnado, pero que sí serán muy valoradas después en el entorno laboral. En concreto, la competencia participativa de “motivación de logro” es esencial en la orientación a resultados que se demanda después en las compañías. De las competencias personales, la “capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración” ayudará al estudiantado a superar los errores y fracasos que son necesarios en todo proceso de aprendizaje, incluido en el mundo laboral cuando se enfrenten a un nuevo puesto de trabajo o una nueva tarea. A esto se le suma la necesidad de desarrollar la competencia emocional personal relacionada con la “capacidad para trabajar bajo presión”, porque, aunque el estudiantado se haya enfrentado a exámenes, deben estar preparados a que, por ejemplo, algunas profesiones trabajen con plazos de entrega muy ajustados y/o con altas cargas de trabajo.

En un entorno cada vez más dominado por la tecnología, las *soft skills* son un aspecto diferencial entre los/as candidatos/as en el acceso y promoción en el mundo laboral, sobre todo, en compañías de carácter privado. De ahí que las capacidades emocionales relacionadas con la comunicación, la empatía, la resiliencia, el trabajo en equipo, la flexibilidad o liderazgo sean muy demandas entre las empresas. Por eso, desde la Universidad se debería promover el desarrollo de la capacitación emocional desde el comienzo del grado para ir desarrollando las diferentes habilidades que podrán ayudar al individuo a mejorar su empleabilidad inicial. Pero también, una vez en el puesto de trabajo, una buena gestión de la comunicación emocional ayudará a contribuir con un mejor clima laboral, un mejor desempeño y mayores cotas de productividad, algo que, sin duda, redundará en la persona, en la empresa y en la sociedad.

Las futuras líneas de investigación se podrían centrar, por una parte, en analizar si existen diferencias significativas en la valoración de las competencias emocionales que hacen los alumnos de las distintas universidades o entre las propias facultades. Y, por otra parte, también se podría estudiar la evolución en la valoración de dichas competencias para analizar si se

mantienen o cambian a raíz de factores externos como la economía, los cambios tecnológicos o las diferentes demandas del mercado laboral.

5. REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2002). La formación para el trabajo y el paradigma de formación por competencias. *Calidad en la Educación*, 16, 143-156. <https://doi.org/10.31619/caledu.n16.434>
- Advani, A. (2023). Educación 4.0: Estas son las 3 habilidades que necesitarán los estudiantes para los trabajos del futuro. Word Economic Forum. <https://es.weforum.org/agenda/2023/01/educacion-4-0-estas-son-las-3-habilidades-que-necesitaran-los-estudiantes-para-los-trabajos-del-futuro/>
- Bowley, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires. Paidós.
- Canedo, C. M., Andrés, M. L., Juric, L. C., & Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 25(1), 25-40. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>
- Comisión Europea. (2023). Iniciativas de educación superior. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/about-higher-educationev>
- Fonagy, P. (1999). Attachment, the development of the self, and its pathology in personality disorders. En J. Derksen, C. Maffei, & H. Groen (Eds.), *Treatment of Personality Disorders* (pp. 53-68). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6876-3_5
- Gato, M.J., & Rangel, C. (2023). La regulación emocional como estrategia para el éxito de alumnos universitarios. En Díaz, I. A., García, A. M. R., De La Cruz Campos, J. C., & Domingo, J. A. M. (2023). *Propuestas de innovación y transferencia al sector educativo*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/jj.5076249>
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-05342006000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- González-Lorente, C., & Martínez-Clares, P. (2021). ¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción sociolaboral del estudiante universitario? / Which Factors Influence a

- University Student's Entry into the Workforce? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 176, 59-78. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.176.59>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1130-52742008000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- INE. (2023). Tasas de paro según grupos de edad y niveles de educación. Brecha de género. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925463174&p=%255C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Kerr, S., Melley, A., Travea, L., & Pole, M. (2003). The relationship of emotional expression and experience to adult attachment style. *Individual Differences Research*, 1, 108-123.
- Khalil, Y., Valle, M. V. D., Zamora, E. V., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24(1), 69-83. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subyprocog/article/view/901>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- Martínez-Clares, P., González-Lorente, C., & Rebollo Quintela, N. (2018). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Martínez-Clares, P., & González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Mónaco, E., De La Barrera, U., & Montoya-Castilla, I. (2021). La influencia del apego sobre el bienestar en la juventud: El rol mediador de la regulación emocional. *Anales de Psicología*, 37(1), 21-27. <https://doi.org/10.6018/analesps.345421>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S., & Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes

universitarios. *Educación XX1*, 21(1), 181-207.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466009>

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611-627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>

Schroder, H. S., Dawood, S., Yalch, M. M., Donnellan, M. B., & Moser, J. S. (2015). The role of implicit theories in mental health symptoms, emotion regulation, and hypothetical treatment choices in college students. *Cognitive Therapy and Research*, 39(2), 120-139.

<https://doi.org/10.1007/s10608-014-9652-6>

Valle, M. del, Zamora, E. V., Andrés, M. L., Irurtia, M. J., & Urquijo, S. (2020). Difficulties in emotional regulation and intolerance of uncertainty in university students. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1594. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsico>

LA EDUCACIÓN SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN: PROPUESTA PARA EL DÍA MUNDIAL DE LA POESÍA

Sara Familiar Rodríguez¹
Imelda Martín Junquera²

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La educación para el desarrollo sostenible (EDS)

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de acuerdo con la definición que proporcionan las Naciones Unidas, son “un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (n.p). La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ha de realizarse a través de potenciar de forma conjunta estos objetivos de desarrollo sostenible, canalizados en el objetivo número 4, que se centra en la necesidad de una educación inclusiva y de calidad. Ante ese imperativo legal, los docentes nos enfrentamos a planteamientos educativos que garanticen el aumento del porcentaje de discentes que completan su etapa escolar de manera satisfactoria, que contribuyan a la merma de la brecha de género, a la vez que se facilitan medios para aquellos estudiantes con escasez de recursos.

Con estos objetivos prioritarios se ha elaborado la presente ley educativa en España: la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Esta nueva ley incorpora por primera vez referencias explícitas a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global, ambas reflejadas en la Agenda 2030. Entre los principios que se incluyen en esta ley queremos destacar la educación por la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre personas y sociedades, así como la adquisición de valores que promuevan el respeto hacia los

¹ Universidad de León

² Universidad de León; GIECO/Instituto Franklin-UAH; GEHUMECO

seres vivos, los derechos animales y medioambientales, y, efectivamente, el desarrollo sostenible (*Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad*, 11).

Uno de los pilares base en los que se consolida la Educación para el Desarrollo Sostenible es la idea del liderazgo de los jóvenes, tratando de educarlos como miembros socialmente activos, que sean conscientes de los grandes retos globales, y que estén dispuestos a participar en el cambio. Por tanto, involucrar a los jóvenes en actividades donde puedan desarrollar sus competencias del siglo XXI no es solo crucial en términos educativos, sino también, desde el punto de vista burocrático, atendiendo a los criterios del mundo actual.

Otra de las novedades de la LOMLOE tiene que ver con la evaluación por competencias, lo que supone modificar una actitud a través del desarrollo de unas habilidades que consoliden conocimientos. Por esta razón, y teniendo en cuenta las competencias específicas de la asignatura de Lengua extranjera: inglés, en el aula, presentamos un especial enfoque en la Competencia Específica 6 que se centra en poner en valor y adecuarse de manera crítica a la diversidad lingüística, cultural y artística de otras culturas a través de la lengua extranjera, de manera que se establezcan, en este caso, diálogos interculturales entre la cultura origen (española), y la cultura meta (angloparlante). Los criterios de evaluación establecidos para esta competencia incluyen el establecimiento de acciones empáticas y respetuosas a través de la construcción de puentes interculturales, que permitan suprimir la discriminación, los prejuicios y estereotipos, valorar críticamente los Derechos Humanos (DDHH) y adaptarse a la variedad lingüística, literaria, cultural y artística de la cultura de los países angloparlantes, para, de esta forma, promover el desarrollo de los adolescentes como ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad y los valores democráticos, y defender los principios de equidad, igualdad y justicia social. Los descriptores operativos con los que se vincula esta competencia son CCL5, CP3, CPSAA3.1, CC3, CCEC1, por lo que atiende a las competencias clave de comunicación lingüística; plurilingüismo; personal, social y de aprender a aprender; cultural y de conciencia y expresión culturales.

Por tanto, el diseño e implementación de estrategias educativas dentro del aula de Lengua extranjera ha de responder a los criterios establecidos por la presente legislación educativa y, asimismo, incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 al aula, y al aprendizaje activo de los estudiantes.

1.2. Competencia comunicativa intercultural

. Apuntaba Neuner (2003, p.35) que no existe la enseñanza de una lengua extranjera sin contenidos socioculturales, mientras que Starkey (2003, p.69), por su lado, afirma que el aprendizaje de una lengua es, por definición, una experiencia intercultural. Por lo que resulta imperativo promover un acercamiento a la materia de Lengua extranjera que pase por conocer la multiplicidad de realidades socioculturales que subyacen a las diversas culturas propias de esas lenguas, evitando las representaciones estereotipadas y caricaturizadas, para lograr formar

individuos intelectual y emocionalmente competentes en el tratamiento de “los otros” como ciudadanos y miembros del mundo globalizado.

Como respuesta a estos retos, proponemos un enfoque educativo basado en la incorporación de textos poéticos en la lengua meta o lengua a enseñar/aprender. Collie y Slater (1987) describen que el uso de literatura en el aula de lengua extranjera destaca principalmente por tres hechos:

1. Promueve el enriquecimiento cultural y lingüístico
2. Representa materiales auténticos y usos naturales y significativos de la lengua
3. Involucra personalmente al estudiante

Una de las apuestas fundamentales de la competencia comunicativa intercultural tiene que ver con el uso en aula de textos “auténticos”, de ahí que nos interese potenciar la literatura en la materia de Lengua extranjera. De hecho, uno de los principales beneficios del uso de textos literarios originales y producidos en la lengua objeto de aprendizaje (en este caso, el inglés) es que se trata de materiales auténticos o *realia*; productos no diseñados con un propósito educativo, sino producciones culturales originales pertenecientes a esa cultura meta.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal y prioritario de la propuesta debe ser siempre la mejora de la competencia comunicativa de los discentes cuando se trata de la materia de Lengua extranjera: inglés, es decir, mejorar las destrezas orales y de interacción. Asimismo, como objetivo íntimamente relacionado con este se encuentra promover la mejora de la competencia intercultural, que, como ya hemos señalado antes, aparece destacada en la competencia específica 6 de la materia que nos ocupa dentro de la LOMLOE. Pretendemos, por tanto, crear diálogos interculturales abundando en la capacidad de la literatura para transmitir elementos socioculturales.

Estas competencias específicas se interrelacionan con la competencia plurilingüe, una de las consideradas clave en el desarrollo de la citada ley y, más concretamente, con el descriptor denominado CP3: “Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.”

Los objetivos secundarios que perseguimos se centran, por un lado, en fomentar el aprendizaje colaborativo y, por otro, mejorar las destrezas escritas, mediante la producción de textos multimodales, como viene recogido en la competencia específica 2 de la materia de Lengua extranjera, así como impulsar la creatividad del alumnado.

Por último, pretendemos crear una concienciación sobre la importancia de los ODS en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

3. METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

Teniendo todo esto en cuenta, proponemos la metodología de la dramatización y el *role-play* en sus diversas formas y variantes, como una de las estrategias más útiles para, no solo desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes de ESO, sino también, para incorporar de manera práctica las competencias y las ideas defendidas por los ODS. La dramatización forma parte de las denominadas “metodologías activas”, aquellas que promueven un enfoque centrado en el discente como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje. Esta metodología ha sido respaldada por los grandes autores del enfoque Comunicativo Intercultural, como Byram y Fleming, quienes apuntan a sus múltiples ventajas a la hora de tratar de promover la competencia intercultural en el aula con el fin último de formar satisfactoriamente al estudiante como hablante y mediador intercultural (“successful intercultural speaker and mediator” en términos de Byram et al. (2002, p.11)).

Numerosos autores y estudios defienden que el aprendizaje indirecto es más exitoso y muestra un mejor rendimiento en el estudiante que la enseñanza explícita magistral (Angelinawati, 2019, p.128), y es por ello por lo que la metodología de la dramatización o DMT (Drama Teaching Method) proporciona diversos beneficios (Angelianawati, 2019; Yaroslava & Schraiber, 2022), entre los que destacamos:

- Promover la participación de los estudiantes en prácticas que suponen el uso de su imaginación y de la lengua extranjera dentro de un determinado contexto
- Adquirir la lengua de manera más natural y profunda
- Atraer la atención de los estudiantes mediante propuestas activas
- Promover el uso del diálogo entre estudiantes
- Desarrollar habilidades tales como la confianza en sí mismos, la creatividad, la capacidad de improvisar o de expresar emociones

La conexión entre la adquisición de esta competencia intercultural y el uso de la dramatización reside en la funcionalidad del arte como instrumento de enseñanza de lenguas extranjeras, entendiéndose estas no solo como códigos lingüísticos, sino también como paradigmas culturales completos (Fleming, 2006, p.7).

Especialmente relevante resulta este tipo de metodología si atendemos a las recomendaciones sobre cómo incorporar poesía al aula de inglés como lengua extranjera, dejando a un lado el estudio crítico, literario y temático del texto poético, y en su lugar, promoviendo la experimentación a través de la oralidad (Hadaway et al., 2001, p. 804).

4. PROPUESTA DE AULA

A la hora de implementar en el aula una propuesta que aúne el aprendizaje de la materia de Lengua extranjera: inglés mediante una metodología basada en la dramatización, nuestra selección literaria se centra en la poesía por diversas razones.

La primera tiene que ver con impulsar la celebración del Día Mundial de la Poesía que se celebra todos los 21 de marzo desde que en 1999 la UNESCO en su 30ª conferencia internacional que tuvo lugar en París así lo aprobara. El objetivo prioritario de esta decisión tenía que ver con la defensa de la pluralidad lingüística y la protección de lenguas minoritarias, pero a la vez buscaba “transformar el poema más simple en un poderoso catalizador de diálogo y paz” (n.p) entre las distintas culturas y en todos los continentes.

Asimismo, el día 27 de marzo es el Día Internacional del Teatro, por lo que el aprendizaje a través de la dramatización resulta coherente en la propuesta que presentamos y fomenta la creatividad de los estudiantes, otro de los principios pedagógicos básicos recogidos en el artículo 19 de la citada LOMLOE y que deberá ser desarrollado en todas las áreas de conocimiento implicadas en la etapa escolar de ESO y Bachillerato. La propuesta, por tanto, pretendemos que se desarrolle entre esas dos fechas clave como parte de la programación de aula.

La segunda razón se basa en la extensión, casi siempre más breve, de los poemas que de la narrativa para expresar ideas o sentimientos. La poesía, por su brevedad y concisión, resulta un vehículo óptimo a la hora de resaltar determinados aspectos culturales ya que no se pierde en disquisiciones vacías y sirve para explicar características particulares de un determinado grupo social, étnico, racial o incluso relativo al género.

En tercer lugar, al utilizar varios textos poéticos diferentes se crean más oportunidades de profundizar en aspectos culturales relacionados con varias culturas de habla inglesa. En la selección que presentamos se encuentran poetas denominados canónicos por la tradición académica, aunque, en algunos casos, optamos por poesía experimental. Este hecho nos permite también iniciar al alumnado, aportando nociones básicas, en el estudio de la historia de la literatura en lengua inglesa. En concreto, hemos seleccionado poetas ingleses, irlandeses, estadounidenses, canadienses, australianos, de Papúa Nueva Guinea, etc. Aunque la mayoría son contemporáneos, hemos incluido al poeta metafísico inglés del siglo XVI John Donne, dos poetas trascendentalistas del siglo XIX (Emily Dickinson y Walt Whitman), el premio nobel Seamus Heany e incluso un poema con luz solar del artista escocés Robert Montgomery.

En cuanto a los poemas que vamos a utilizar, se presenta la siguiente propuesta relacionada, como hemos venido exponiendo desde el principio, con cada uno de los ODS:

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	POEMAS
Fin de la pobreza	Sylvia Frances Chan 'Poverty reigns'
Hambre cero	Langston Hughes 'God to hungry Child'
Salud y bienestar	Amanda Lovelace 'a world where all human beings are taken care of'
Educación de calidad	William Blake 'The School Boy'
Igualdad de género	rupi kaur 'i want to apologize to all the women'
Agua limpia y saneamiento	Douglas Scotney 'clean water'

Energía asequible y no contaminante	Robert Montgomery 'Grace of the Sun'
Trabajo decente y crecimiento económico	Seamus Heany 'Digging'
Industria, innovación e infraestructura	Philip Larkin 'Here'
Reducción de las desigualdades	Maya Angelou 'Caged bird'
Ciudades y comunidades sostenibles	Sylvia Plath 'Elm'
Producción y consumo responsables	Vinzealhar Ainjo Kwangin Nen 'I am a youth of a small island'
Acción por el clima	Amanda Gorman 'Earthrise'
Vida submarina	Emily Dickinson 'I started early- Took my Dog'
Vida de ecosistemas terrestres	Mary Oliver 'The Summer Day'
Paz, justicia e instituciones sólidas	Walt Whitman 'For You O Democracy'
Alianzas para lograr objetivos	John Donne 'No man is an island'

Las actividades que proponemos realizar en el aula se enmarcan dentro de la metodología de dramatización explicada anteriormente, aunque proporcionaremos una contextualización sociocultural previa y una lectura detenida de cada poeta y poema para que haya una mayor familiarización de los discentes con el vocabulario. Todas las actividades se plantean para ser ejecutadas en dinámicas grupales, dada la relevancia de la cooperación y el trabajo en equipo como parte de la EDS.

- Dramatización mediante tipología de improvisación: Poetry Slam y recitado de los poemas. Uno de los tipos de dramatización que se pueden implementar en el aula es la improvisación. En este caso, esta estrategia se ejecutará a través del recitado de los poemas, un ejercicio que puede permitir una primera aproximación a los textos, además de un cambio de rol para los alumnos, dándoles libertad para ejecutar sus representaciones sin un ensayo previo o preparación. Se podrá llevar a cabo siguiendo la dinámica del *poetry slam*.
- Dramatización mediante la estrategia didáctica *role-play*: creación de representaciones basadas en los poemas, que podrán ejecutarse en el aula o mediante la elaboración de grabaciones en vídeo. A partir del análisis de la temática del poema y su ODS correspondiente, se fomentará la competencia escrita y la creatividad del alumnado a través de la creación de un guion original y su representación. Los alumnos diseñarán personajes y escenarios que atiendan a la situación presentada en los poemas, y elaborarán sus propias producciones basándose en los mismos. Se trata de fomentar la creatividad artística, así como la vinculación emocional del estudiante con la literatura, promoviendo la diversidad de interpretaciones y discursos.

5. CONCLUSIONES

Una vez observada la implementación de la propuesta en el aula y las diversas metodologías con las que se cuenta, podemos concluir que el objetivo prioritario de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a la vez que se desarrolla la competencia intercultural se cumple con creces. En cuanto a la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para lograr una educación que colabore más con la implementación efectiva del desarrollo sostenible, se comprueba que todos ellos están representados en los distintos poemas propuestos, algunos de ellos incluso recomendados por la propia UNESCO para trabajar con esos ODS.

Los objetivos secundarios, una vez expuesta la propuesta de aula, aparecen representados en las actividades que se llevan a cabo mediante la técnica de dramatización, una de las metodologías activas que proporciona grandes posibilidades para el desarrollo eficaz de la competencia plurilingüe en todos sus descriptores. Finalmente, cabe destacar el valor de este tipo de enfoques para promover aproximaciones intertextuales e interdisciplinarias en el aula, que permitan al alumnado adquirir competencias y conocimientos transversales y relevantes en otras materias y áreas.

6. REFERENCIAS

- Akkari, A. & Radhouane, M. (2022). Key Concepts for Intercultural Approaches. *Intercultural Approaches to Education*, 43-60. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2_4
- Angelianawati, L. (2019). Using Drama in EFL Classroom. *JET (Journal of English Teaching)*, 5 (125).
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Byram, M. (Ed.). (2003). *Intercultural Competence*. Council of Europe.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Día Mundial de la Poesía. (2023, 13 marzo). UNESCO. <https://www.unesco.org/es/days/poetry>
- Fleming, M. (2006). Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 40 (1), 54-64. <https://doi.org/10.1353/jae.2006.0006>
- Grupo Coordinador del Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2023). *Plan de acción de educación ambiental para la sostenibilidad (2021-2025)*. PAEAS. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/plandeacciondeeducacionambientalparalasostenibilidad2021-202508-21_tcm30-530040.pdf
- Hadaway, N. L., Vardell, S. M., & Young, T. A. (2001). Scaffolding Oral Language Development through Poetry for Students Learning English. *The Reading Teacher*, 54 (8), 796–806. <http://www.jstor.org/stable/20204994>

- Lengua Extranjera. (s.f). | *Ministerio De Educación Y Formación Profesional*.
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/lengua-extranjera/desarrollo.html>
- Naciones Unidas (s.f). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural Interim Worlds in Foreign Language Teaching and Learning. *Intercultural Competence*, 15-62.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Starkey, H. (2003). Intercultural Competence and Education for Democratic Citizenship: Implications for Language Teaching Methodology. *Intercultural Competence*, 63-83.
- Yaroslava, E. & Shraiber, E. (2016). Drama Techniques in teaching English as a Second Language to University Students. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*. 8 (1), 59–65.

EDUCATION AS AN INTENTIONAL MORAL ACT

Jorge López-González
Verónica Fernández Espinosa

1. EDUCATION AS A MORAL PRAXIS

The classic Greek word *paideia* is similar to what we today call education or integral formation (*bildung* in German) and also culture (Jaeger, 1957, p. 278, pp. 1032-1033). Education, from an Aristotelian perspective, could be considered a teleological praxis without denying that, by analogy, it could be considered an art or a science. Aristotle distinguished praxis from *poiesis*, which is usually translated as production and normally refers to actions whose purpose is mainly transitive or external, and that develops a term external to the subject. Unlike *poiesis*, in the educational praxis the main end is immanent and moral *per se*; not only are good things done but are also good for the person who performs them. Ends are therefore what make it possible to distinguish praxis and *poiesis*, and even the type of praxis. In any case, an educational praxis is an action that perfects — by changing from potency to act — in order to an end. Therefore, defining education as perfecting (Millán-Puelles, 1989), from the Aristotelian-Thomistic perspective means the existence of ends towards which the action is directed, in this case the act of education.

However, for Aristotle, a *praxis*, in the full sense, is an action in which the subject not only tends towards an end (in the order of intention), but which contains the end in itself (in the order of execution); that is, it has achieved its end (Aristotle, 1994, 1048 b22), with the fullness of life (*eudaimonia*) being the most perfect possible praxis, because it contains its end in its own execution, both in the order of execution and in the order of intention (Yarza, 1986).

When discussing *eudaimonia*, Aristotle returns to the Socratic concept of the “purpose of life” to illuminate *paideia* and in particular education: which does not consist in developing certain abilities or in the transmission of certain knowledge, it consists in preparing human beings to achieve their purpose in life (Jaeger, 1957, p. 450). *Eudaimonia* or flourishing is more than well-being: is a self-transcendent good, is a common good because the human good is the good of living in friendship with others (Frey & Vogler, 2019). In Christian theological terms, this end or *eudaimonia* would be a life of communion with God and others. The concept of communion as

the ultimate purpose — a communion of people that give, receive and share — modifies the Greco-Latin ideal and leads us to a personalist paradigm in which the individual is conceived as a related person and which goes beyond the concept of perfection as the mere absence of defects, let alone impassibility (López, 2022).

According to Aristotle, only perfectly contemplative human beings have achieved their purpose (Aristotle, 1985, 1178 b1). Contemplation is not an uninterrupted dream of beauty, is an *eros* whose effect endures throughout life (Jaeger, 1957, p.584-585). This perspective has much in common with Pieper's reflection on leisure as an end of academic culture (Pieper, 2009). To achieve this end, schools and universities must be spaces in which contemplation, celebration, friendship, and divine worship go together (Newman, 2018).

Certainly education, like all moral praxis, is not pure contemplation; intentionally, there is not so much a search for theoretical knowledge (knowing what virtue is), but rather a search to be good by exercising virtue (Aristotle, 1985, 1103 b26). For Aristotle, the moral praxis is therefore an imperfect praxis, but certainly a praxis; it only has its end in the order of execution. In the moral praxis, intermediate ends are defined to intentionally achieve the ultimate end of life.

In conclusion, education could be considered a moral praxis that tends intentionally, as its ultimate end, to the fullness of life. Through education, students are improved in the sense that their abilities are exercised or developed to their ends and according to their nature. According to Spaemann (2003, p. 479), education is a side effect on the character, a perfection that occurs when a person does many other things to achieve a full life.

As an example, we can imagine a parent who only wants the best for their children: he exercises many virtues for them and as a side effect he educates and perfects himself. If the parent notices that his children are going through problems, he will exercise many virtues to help them, from fortitude to prudence, including patience and compassion, to meet them where they are, going beyond mere justice. But the parent is not seeking to be virtuous so much as the well-being of his children; it is not so much a sense of duty as love — which includes an intentionality of the will towards a perceived good that is affectively attractive — that moves the parent to act. If the parent's intention would have been 'to be virtuous' he could have developed a narcissistic, dogmatic, and excessively perfectionist personality that could perhaps be described as unhealthy from a psychological and moral perspective (Macedo et al., 2014; Stoeber & Yang, 2016).

There is, both in the *póiesis* and the moral *praxis*, an intentional search for a term of the action other than the subject that performs the action. Therefore, it is possible to consider that education, although mainly a moral praxis, could also be seen in a certain sense as an art. Aristotle, as we know, frequently uses musical art as an analogy for the development of virtues. For Aristotle, as one becomes a *virtuoso* of the lyre by playing the lyre, a person also becomes virtuous by performing virtuous acts (González, 2010). A person who creates a work of art, who plays an instrument, must learn to do so through practice until they master it with virtuosity; it is therefore said that the person (the artist, the educator or the subject who practices a virtue) is excellent (*arete*) in what he does.

The goal of the artist, like that of the educator, is to do something well. This requires technical competence and mastery. Praxis is not contrary to technical competence, rather it requires and demands it. Without competence there cannot be good *praxis*, although it certainly requires something more than that: it requires intentionality in the action as Aristotle states (1985) in chapter four of the second book of *Nicomachean Ethics*. It requires a good intention, which is seeking a good end and performing the action in order to achieve that end. Virtues are developed like competencies: through good practice. However, if the intention is not good then these practices will be mere technical skills that will not make good the person who performs them. Using Christian theology, acting profits a man nothing without charity (1 Cor. 13:3), without it being based on a good intention.

2. EDUCATION AS AN END-ORIENTED MORAL ACT

We have seen how education as a moral praxis tends intentionally to an ultimate end or aim that in Aristotelian terms we could call *eudaimonia* and that, in personalist theology terms, could be seen more fully as communion. This does not eliminate the possibility that in the educational process, in the act of education, we can consider other specific or individual ends. What are the primary aims of education? We will attempt to answer this question below.

The aims of education have been studied by major authors in the first half of the 20th century, including contributions by Dewey (1924), Whitehead (1932) and Maritain (1943). For Dewey (1924), education is focused, like life itself, on the growth and development of skills of human beings so that they can achieve well-being, particularly that of living in society. Education is seen as a means of social cohesion, through education in civic virtues for example, so that young people can learn to live as a community. Whitehead (1932) agrees that education is for the purposes of life and identifies an aim in the educational process: the education of cultured people with bright minds. To achieve this educational aim, it is necessary to prevent the transmission of “inert” knowledge. A third author — comparatively less studied on this subject (Carr et al., 1993) — is Jacques Maritain, who published *Education at the Crossroad* in 1943, in which the first chapter provides a reflection on the aims of education.

Maritain was a French Catholic philosopher who contributed to the renewal of the Aristotelian-Thomistic thought, including some very significant contributions, not only in the field of philosophy but also in politics and education. For this author, the purpose of education consists in guiding another human being towards their own complete fulfilment, according to their human nature (Maritain, 1943). In agreement with Catholic theology, Maritain states that ‘man is a sinful and wounded creature called to divine life and to the freedom of grace, whose supreme perfection consists of love’ (Maritain, 1943, p. 7). In philosophical terms, Maritain states that a human being is a person who possesses himself through his intelligence and will, which enables him to know and to love other human beings (Maritain, 1943, p. 8), and that, being social by nature, he is fulfilled as a human being in society, in free social relationships (Maritain, 1943, p. 14).

When we discuss how to carry out the task of education for human beings, we need to remember that it is radically different from training animals, because we have a spiritual nature, we are a unity of body and soul. Education, therefore, means that students need to understand and accept — according to their age and circumstances — what is being sought (the ends) in the educational process; education, in this sense is a human awakening, a call to the intelligence and will of students (Maritain, 1943, p. 9). Students need to internalise the ends using their intelligence and will, so that their behaviour is free, with an intrinsic intentionality to achieve the said end (Maritain, 1943, p. 11).

Educators also need to internalise this end. To ‘teach Peter’ it is undoubtedly necessary to know Peter; but the most important thing is to identify the objective or purpose — which serves as the end — that is, what needs to be taught to Peter (Maritain, 1943, p. 13). It would be of little or no use to teach Peter many skills, even with the best approach, if he does not use them to achieve his end. The aims of education need to be grounded on the competency profile of teachers and students and their formation.

For Maritain the aims must guide educational action. These are ends that are organised towards an ultimate end, “attain his full formation or his completeness as a man” (Maritain, 1962, p. 50). This full formation includes the natural and supernatural virtues, charity being the supreme virtue that informs the others. Charity, “is a communion in friendship, is a grace-given virtue, and grows, like other virtues, by its own acts. There are no human methods or techniques of getting or developing charity, no more than any kind of love. There is nevertheless education in this matter: an education which is provided by trial and suffering, and which primarily consists in removing impediments and obstacles to love, and first of all sin, and in developing moral virtues” (Maritain, 1962, p. 118).

This position goes against other theories that consider that education and its aims are the result of a socially constructed practice. For some authors, teachers should define the aims and monitor their achievement (White, 1982). Others believe that everyone should determine his own aims, with educators being mere facilitators of means (Harris, 1999). Maritain is critical of approaches in which aims are defined extrinsically, because he believes it should be recognised that people, by their very nature, have their own ends. He particularly criticises sociologism (Maritain, 1943, p. 15), which assumes that the supreme rule and ultimate end is to educate good citizens for social life. Certainly, civic education is important, but it needs to be performed within the internal centre of the personal conscience, not as a result of social conditioning. He also criticises the excesses (excessive specialisation, intellectualism and voluntarism) that distort the ideal of human fulfilment, neglecting the harmony of intelligence and will in education (Maritain, 1943).

For Maritain, education by its nature belongs to the moral realm; it is a moral art organised towards achieving an end. Teachers act in accordance with this end, which is a good for the student and guides the relationship. Teachers have a duty of beneficence, which includes not only the teaching of certain knowledge or abilities, but also the search for other moral values —

such as virtues — that will enable the students' development and growth, even in the spiritual sphere, based on freedom.

3. EDUCATION AS INTENTIONAL ACTION

All educational action, in fact all human action, has an intrinsic morality, good or bad, depending on the choice of ends and means. This is a choice that represents, in Aristotelian terms, a deliberate desire (Aristotle, 1985). Anscombe (1963) starts from this position and develops the concept of intention by distinguishing different meanings of the term and concluding that the fundamental meaning is that of "intentional action" through which a person chooses to perform an action as a means to achieve an intended aim. This intentional action is performed in order to achieve an objective end (*finis operis*) consistent with a subjective end (*finis operantis*) or intention with which the action is performed (Torralba, 2005, pp. 108, 198). Intention is not the same as a motive; intention is the end or objective that a person intends to achieve through the action, while a motive refers to the desire that moves the person to attempt it, which includes the intention, but not only (Torralba, 2005, p. 126). The various aims (objective and subjective, intermediate and ultimate ends) comprise a kind of interrelated architecture. If there was a contradiction between the desired ends, this would call the goodness of the action into question (Torralba, 2005, p. 183). The goodness or evil of an action comes not only from the intention with which the action is performed (subjective end), but also from the intentionality of the action (objective end), which is performed as a means to an end and is informed by the desire for the ultimate end, sought in agreement with human nature itself (Torralba, 2005, p. 202).

Intention and its ability to explain observed behaviour has been studied in psychology. Some of the theories that have covered this subject are the Theory of Reasoned Action (Fishbein and Ajzen, 1975), the Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 1991), Social Cognitive Theory (Bandura, 1986), the Unified Theory of Behaviour (Guilamo-Ramos, et al., 2008) and the Integrated Model (Fishbein et al., 1992). Specifically, Ajzen (1991) sees intention as the motivation that influences behaviour and that, in turn, depends on attitudes, norms and the perception of control that the subject has over his own behaviour. In these theories, in general, intention is seen as an attitude, a mental state that favours an inclination to act in a certain way (Sheeran, 2005), which does not completely agree with the concept of intention that is assumed in Aristotelian-Thomistic philosophy. For Aristotle (1985 1113 a10, 1139 23, 31; Vigo, 2012), intention is a deliberate desire, a desire influenced by and constituted through deliberation, in which intelligence, will and affection all play a part.

Some recent theories explore intentionality in a larger context, considering the morality (the virtue) of actions, the conative component along with the cognitive, affective and behavioural components (Morgan et al., 2017). Self-Determination Theory has explicitly covered some Aristotelian concepts, by indicating the importance of *eudaimonia* and of intermediate ends as parts of intrinsic motivation (Ryan et al., 2008). However, 'SDT-theory continues to understand

flourishing essentially in terms of need satisfaction rather than through an exercise of practical reason' (Kristjánsson, 2017, p 25)

4. SIMILARITIES BETWEEN EDUCATIONAL AND MEDICAL ACTS

The teaching-learning process is an educational act that entails a relationship between the teacher and the student. This educational act is ordered, as we have seen, towards the good of the student or, more accurately, towards a series of values that range from the learning of skills to the development and spiritual flourishing of people.

The educational act implies a relationship between the teacher and the student. In this sense, there is a similarity between the educational and medical act, between the doctor and the educator, which was recognised in classical Greece (Jaeger, 1957, p. 1018). In the medical act, the relationship between the doctor and patient goes beyond the technical (unlike what happens when someone hires the services of an electrician), not only because a human body is the subject of the treatment, but because of the role that the patient plays in the treatment. The term patient is, therefore, misleading, because in general they are actively involved in the treatment, in the medical act (Sokolowski, 1989). In any case, it is expected that the doctor, like the educator in relationship with students, will act for the good of the patient because of the mere fact that he is a doctor: his profession — perhaps confirmed by the Hippocratic Oath — represents a moral commitment to act for the good of the people they look after. Intentional action needs to be ordered towards this good, health or education (*finis operis*), depending on the case; and when is performed with a good intention (*finis operantis*), it makes the person who performs it good.

For Maritain, there are similarities between the art of medicine and the art of education, as moral arts. There is collaboration in both disciplines, meaning that both teacher and student are causative agents in the educational act, like the doctor and patient in the medical act. Students possess an inner dynamism and can be considered the principal factor of education, as patients are for treatment: “the educator or teacher is only the secondary — though a genuinely effective — dynamic factor and ministerial agent” (Maritain, 1943, p. 31). Maritain believes that each man shapes himself in order to become a man, to fulfil what we are called to be by our nature. This does not remove the need for a guide in this dynamic development (Maritain, 1943, p.2).

Education, according to Maritain, requires practical wisdom in order to choose the best means for the aforementioned end: human fulfilment. It would be a grave mistake to multiply the means (even when they are good in themselves) without focusing them properly on the purpose or aims of education (Maritain, 1943, p.3). Something similar can occur in medicine: the patient can be subjected to numerous tests and analyses and in the meantime die because the doctor fails to provide the treatment — guided by practical wisdom — that would help the patient reach their end: recovery (Maritain, 1943, p.4).

Therefore, ‘the final end of education — the fulfilment of man as a human person — is infinitely higher and broader than the aim of architectural art or even the aim of medical art, because it is related with freedom of spirit itself’ (Maritain, 1943, p.17). And, regarding the role of the student in the educational process, Maritain believes that it is more significant than that of the patient in the medical process.

This does not mean that we cannot discuss similarities, using the approaches of Pellegrino and Thomasma (2019). Like the case of medical practice, various hierarchically organised goods or ends can be considered in education: what is educationally good for students, what students define as good for themselves, what is good for human beings as humans, and what is spiritually good for students. Using prudence perfected by charity, teachers make specific decisions to these ends.

Certainly, education takes place within an organisation with an institutional culture which is, at the same time, a moral community to some extent (as is the medical community). This culture influences the concept of ends, and the educational practices that are considered desirable. There could arise a certain degree of conflict between the educator, the student and the culture in which the two-way relationship operates. A correct understanding and acceptance of the aims of education should guide the resolution of this possible conflict.

5. REFERENCES

- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Gredos.
- Anscombe, G. E. M. (1963) *Intention*, second edition. Blackwell.
- Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2):179–211.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hal.
- Carr, D., Haldane, J., McLaughlin, T., & Pring, R. (1995). Return to the crossroads: Maritain fifty years on. *British Journal of Educational Studies*, 43(2), 162-178. <https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974028>
- Dewey, J. (1924). *Democracy and education*. Macmillan.
- Fishbein M. & Ajzen I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fishbein, M., Bandura, A., Triandis, H.C., Kanfer, F.H., Becker, M.H., Middlestadt, S.E. & Eichler, A. (1992). *Factors influencing behavior and behavior change: final report theorist's workshop*. NIMH.
- Frey, J. A. & Vogler, C. (2019). *Self-Transcendence and Virtue. Perspectives from Philosophy, Psychology, and Theology*. Routledge.
- González, S. (2010). Las bellas artes como terapia en Aristóteles. *Byzantion nea hellás*, (29), 73-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-84712010000100005>

- Guilamo-Ramos, V., Jaccard, J., Dittus, P., Gonzalez, B. & Bouris A. (2008). A conceptual framework for the analysis of risk and problem behaviors: the case of adolescent sexual behavior. *Social Work Research*, 32(1):30–45.
- Harris, K. (1999). Aims! Whose aims? In R. Marples (Ed.), *The aims of Education* (pp. 1-13). Routledge.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kristjansson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 87-107. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1182115>
- López González, J. (2022). Vulnerability, Perfection and Christian Education. *Journal of Disability & Religion*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/23312521.2022.2078760>
- López, J., Crespi, P., Obispo, B., & Rodríguez, J. (2023). Theoretical and methodological foundation of a self-perception scale on personal competencies and the cardinal virtues. An exploratory and pilot study. *Journal of Beliefs and Values*. <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2254630>
- Macedo, A., Marques, M., & Pereira, A. T. (2014). Perfectionism and psychological distress: A review of the cognitive factors. *International Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health*, 1(6), 1–10. <https://doi.org/10.21035/ijcnmh.2014.1.6>
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. Yale University Press.
- Maritain, J. (1962). *The education of man*. University of Notre Dame Press.
- Newman, E. (2018). *Divine Abundance. Leisure, the basis of academic culture*. Cascade Books.
- Millán-Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. Rialp.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: the multi-component gratitude measure. *Personality and Individual Differences*, 107, 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.044>
- Pellegrino, E. D. & Thomasma, D. C. (2019). *Las virtudes en la práctica médica*. Editorial Universidad Francisco de Vitoria.
- Pieper, J. (2009). *Leisure: The basis of culture*. Ignatius Press.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), 139-170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Sokolowski, R. (1989). The art and science of medicine. In *Catholic Perspectives on Medical Morals* (pp. 263-275). Springer.
- Spaemann, R. (2003). *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Eiusa.
- Stoeber, J., & Yang, H. (2016). Moral perfectionism and moral values, virtues, and judgments: Further investigations. *Personality and Individual Differences*, 88, 6–11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.031>
- Torrallba, J.M. (2005). *Acción intencional y razonamiento práctico según G.E.M. Anscombe*. Euisa.

- Universidad Francisco de Vitoria. (2021). Perfil aspiracional UFV. Universidad Francisco de Vitoria
- Vigo, A. G. (2012). Deliberación y decisión según Aristóteles. *Tópicos (México)*, (43), 51-92. <https://doi.org/10.21555/top.v0i43.32>
- White, J. (1982). *The aims of Education Restated*. Routledge and Kegan Paul. Whitehead, A. N. (1932). *The aims of Education*. Williams and Norgate.
- Yarza, I. (1986). Sobre la praxis aristotélica. *Anuario filosófico*, 19(1), 135-153. <https://hdl.handle.net/10171/225216>

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE Y USO DE PLOTAGON EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Cristian Ariza Carrasco
Juan Manuel Muñoz González
María Dolores Hidalgo Ariza
María Helena Romero Esquinas

1. INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad de la información y comunicación los medios audiovisuales están presentes desde la infancia y generan en ella una gran influencia, por lo que son un recurso a considerar en la enseñanza, especialmente teniendo en cuenta que poseen un gran potencial para desarrollar la creatividad del alumnado debido a características intrínsecas ligadas a ellos como, por ejemplo, la originalidad, la invención y la fantasía (Buckingham, 2008; Falcón y Díaz-Aguado, 2014).

Para que dichos recursos, y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en general puedan emplearse en las aulas, los futuros docentes cumplen un papel primordial al ser los encargados de guiar a las próximas generaciones en su proceso formativo. Por ello, necesitan ser formados en la competencia digital, de cara a poder hacer uso de estos recursos, especialmente si se tiene en cuenta que es una de las competencias principales a desarrollar dado el uso masivo de las TIC en la actualidad, por lo que urge su inclusión en los planes de formación de los grados de magisterio; de tal forma que adquieran los conocimientos necesarios para hacer frente a la nueva era de la educación digital (García-Valcarcel y Martín del Pozo, 2016; González Lorente y Rebollo-Quintela, 2018; González Sánchez et al., 2011; Sancho y Hernández, 2006).

Ante la importancia señala, y la utilidad de los medios audiovisuales para la enseñanza, se pueden encontrar varios recursos con gran potencial para la docencia, entre los que se puede citar la aplicación Plotagon.

Plotagon es considerado un software diseñado especialmente para crear contenido de manera intuitiva, a través de un PC o Smartphone, con una interfaz muy dinámica para la elaboración de textos por medio de imágenes en movimiento, con las que se pueden crear pequeños cortos o películas (Guzmán Gámez y Moreno Cuellar, 2019). Con este recurso el alumnado puede diseñar sus propias historias eligiendo, en primer lugar, un escenario predefinido de entre una amplia variedad que ofrece la aplicación. Posteriormente, puede ir añadiendo a sus personajes, eligiendo entre un listado de modelos 3d predefinidos o personalizables, a los que puede incorporar expresiones emocionales, sonidos, diálogos etc., con el fin de crear su historia.

Entre las versiones disponibles a la hora de registrarse y trabajar con él, ofrece una versión de prueba gratuita de 30 días que permite diseñar y contar una historia de forma individual, una versión de licencia para personas ajenas al ámbito educativo, y otra versión a precio reducido para educadores y educandos (<https://www.plotagon.com/>).

En cuanto a su uso en el ámbito educativo, se han desarrollado varios estudios en los que se pone a prueba para trabajar la habilidad de escritura en otros idiomas, para el aprendizaje de las matemáticas, y para abordar temas relacionados con la diversidad e inclusión; en los que se ha podido comprobar que mejora las habilidades de pensamiento, a la vez que facilita la comprensión y transmisión de contenido, y que posibilita el desarrollo de la creatividad y el trabajo emocional con una mayor implicación y motivación del alumnado durante su uso (Alwasilah, 2019; Haghanikar, 2019; Mudinillah et al., 2022).

En definitiva, como se puede apreciar, es un recurso que puede ser de gran utilidad para la docencia, por lo que sería de interés conocer las percepciones de futuros educadores sobre los beneficios que pueden percibir a la hora de emplearlo, al tiempo que se les da a conocer una nueva herramienta para utilizar en sus aulas. Para poder llevar a cabo dicho estudio, y debido a que no existen cuestionarios previamente diseñados que muestren fiabilidad a la hora de recopilar información sobre aspectos referidos al aprendizaje y la calidad del software para diseñar recursos audiovisuales, se ha llevado a cabo este estudio con el objetivo de analizar las propiedades psicométricas de un instrumento elaborado *ad hoc* para recopilar información fiable para este fin.

2. METODOLOGÍA

Como se ha descrito anteriormente, el trabajo desarrollado se centra en el análisis de las características técnicas del “Cuestionario para evaluar el software Plotagon en Educación Superior”, que fue creado *ad hoc* para evaluar el proceso de aprendizaje y la utilidad del recurso, por parte del alumnado universitario, a la hora de desarrollar cortometrajes. Para ello, se desarrollaron dos estudios, un primero de naturaleza exploratoria con la mitad de la muestra; y un segundo estudio, de naturaleza confirmatoria, con la muestra total de la investigación.

Como enfoque metodológico, se tomó como referencia el modelo de investigación por encuesta transversal y de naturaleza cuantitativa, debido a la fiabilidad y naturaleza numérica de los datos recabados; utilizando como estrategia de investigación un enfoque deductivo y estructurado.

2.1. Muestra

Para la selección de muestra se optó por un muestreo no probabilístico o de conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), ya que se tomó como referencia al alumnado del Grado de Educación Infantil cuyos investigadores de este estudio impartieron docencia desde el curso académico 2017-2018 al curso 2021-2022.

Con respecto a la muestra del primer estudio, correspondiente al análisis factorial exploratorio, estuvo compuesta por un total de 239 discentes de 2º Grado de Educación Infantil. En cuanto a la relación entre la edad y el sexo del alumnado, el 45.2% tenía entre 18-20 años (97.2% mujeres y 2.8% hombres), un 40.2% tenía entre 21-23 años (91.7% mujeres y 8.3% hombres), un 9.2% tenía entre 24-26 años (100% mujeres), y un 5.4% más de 26 años (92.3% mujeres y 7.7% hombres).

En relación al segundo estudio, en el que se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio, participaron un total de 503 discentes de 2º Grado de Educación Infantil. En cuanto a la relación entre las variables edad y sexo, el 48.3% tenía entre 18-20 años (95.9% mujeres y 4.1% hombres), un 38% tenía entre 21-23 años (92.1% mujeres y 7.9% hombres), un 8.9% tenía entre 24-26 años (93.3% mujeres y 6.7% hombres), y 4.8% más de 26 años (95.8% mujeres y 4.2% hombres).

2.2. Instrumento de recogida de datos

El cuestionario empleado para recopilar información en este estudio se denomina “Cuestionario para evaluar el software Plotagon en Educación Superior”, que ha sido diseñado *ad hoc* y que el alumnado cumplimentó de forma online y anónima a través de *Google Forms*.

Se compone de una escala Likert 1-5, con opciones de respuesta que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo en los 19 ítem que la componen. Estos a su vez han sido distribuidos entre tres dimensiones (Tabla 1):

Tabla 1

Distribución de ítems por dimensión

Dimensión	Ítems
Percepción general	1. Puede mantener la atención del alumnado 2. Facilita la comprensión de hechos y sentimientos de los otros 3. Fomenta la creatividad de niños y niñas 4. Desarrolla hábitos de sensibilidad artística 5. Constituye un recurso motivador para el alumnado 6. Fomenta el entretenimiento y la relajación del alumnado
Aportaciones del recurso al aprendizaje	7. Desarrolla el lenguaje oral 8. Permite ampliar el léxico

Valoración del software para elaborar recursos didácticos audiovisuales	9. Desarrolla la afectividad 10. Fomenta el proceso de socialización 11. Potencia la transmisión de roles, creencias y valores 12. Fomenta la capacidad de toma de decisiones 13. Desarrolla los procesos de atención, diálogo y escucha 14. Permite desarrollar los objetivos que establece el currículum de la etapa 15. Permite desarrollar los contenidos que establece el currículum de la etapa 16. Facilita la adquisición de habilidades/destrezas para la resolución de problemas 17. La aplicación PLOTAGON facilita la elaboración del cortometraje 18. Plotagon reduce el tiempo empleado en la elaboración del cortometraje 19. Plotagon tiene un entorno intuitivo y fácil de usar
---	--

Además de estas dimensiones, el cuestionario incluye una serie de variables independientes relacionadas con el género, la edad, la titulación, el curso académico y los dispositivos que el alumnado usa habitualmente para ver contenido audiovisual (PC/MAC, videoconsola, tableta digital, smartphone o varios).

2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para que el alumnado pudiera cumplimentar el cuestionario anteriormente descrito, se enseñó el proceso de manejo de la aplicación Plotagon y, posteriormente, llevaron a cabo la realización de un cortometraje por grupos para trabajar los contenidos del currículo de la etapa de Educación Infantil.

Una vez realizada la actividad, rellenaron el cuestionario de forma online y anónima por medio de *Google Forms* y, con los datos recopilados, se llevó a cabo un proceso de análisis para la validación del instrumento por medio de dos estudios:

- Primer estudio. Se basa en un pilotaje que se realizó al instrumento con el fin de llevar a cabo su proceso de adaptación y contextualización a la población estudiada. Para ello, se tomaron como participantes a 239 discentes, y se empleó el software estadístico SPSS 23 y Factor Analysis (12.03.02) para ejecutar un análisis factorial exploratorio (AFE) por medio de matrices de correlación de Pearson, el método "Implementación óptima del análisis paralelo" (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011) y el procedimiento "cuadrados no ponderados robusto" con criterio de rotación "Promin" (Lorenzo-Seva, 2000).
- Segundo estudio. Una vez llevado a cabo el AFE, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el fin de validar la estructura obtenida en el análisis anterior. En él participaron un total de 503 discentes del Grado de Educación Infantil y, para el estudio, se empleó el mismo software que en el anterior con el que se llevó a cabo un análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales considerando los siguientes índices estadísticos: prueba χ^2 /grados de libertad (Schumacker y Lomax, 2004), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de ajuste incremental (IFI), índice de ajuste normado (NFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) (Byrne, 2001; Hu y Bentler, 1999), raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA)

(Hu y Bentler, 1998) e índice de validación cruzada esperada (ECVI). Además, se analizó su fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach.

3. RESULTADOS

Una vez realizados los dos estudios descritos en el apartado anterior, se alcanzaron los siguientes resultados:

Estudio 1

Consistió en un AFE llevado a cabo con la finalidad de comparar la estructura teórica inicialmente planteada en el instrumento con su estructura interna. Para ello, se emplearon una serie de criterios relacionados con su viabilidad, entre los que se tomaron como referencia: la determinante de la matriz de correlaciones con valor .000; KMO = .944; la prueba de esfericidad de Bartlett con significación de .000 y la raíz del residuo cuadrático promedio RMSR = .032.

Con estos criterios comprobados, se aplicó al cuestionario inicial (19 ítems y 3 dimensiones) un AFE, indicando 3 factores a extraer. El análisis evidenció que un 58.42% de la varianza fue explicada por los factores extraídos, y que la organización de ítems por dimensión coincidía con la distribución teórica inicialmente planteada, obteniendo cada uno cargas superiores a .3 (Tabla 2):

Tabla 2

Matriz de factores rotados del análisis factorial exploratorio

Variable	F 1	F 2	F 3
V 1	.898		
V 2	.578		
V 3	.739		
V 4	.667		
V 5	.910		
V 6	.623		
V 7		.428	
V 8		.559	
V 9		.848	
V 10		.817	
V 11		.553	
V 12		.663	
V 13		.541	
V 14		1.088	
V 15		1.059	
V 16		.936	
V 17			.404
V 18			.451
V 19			.387

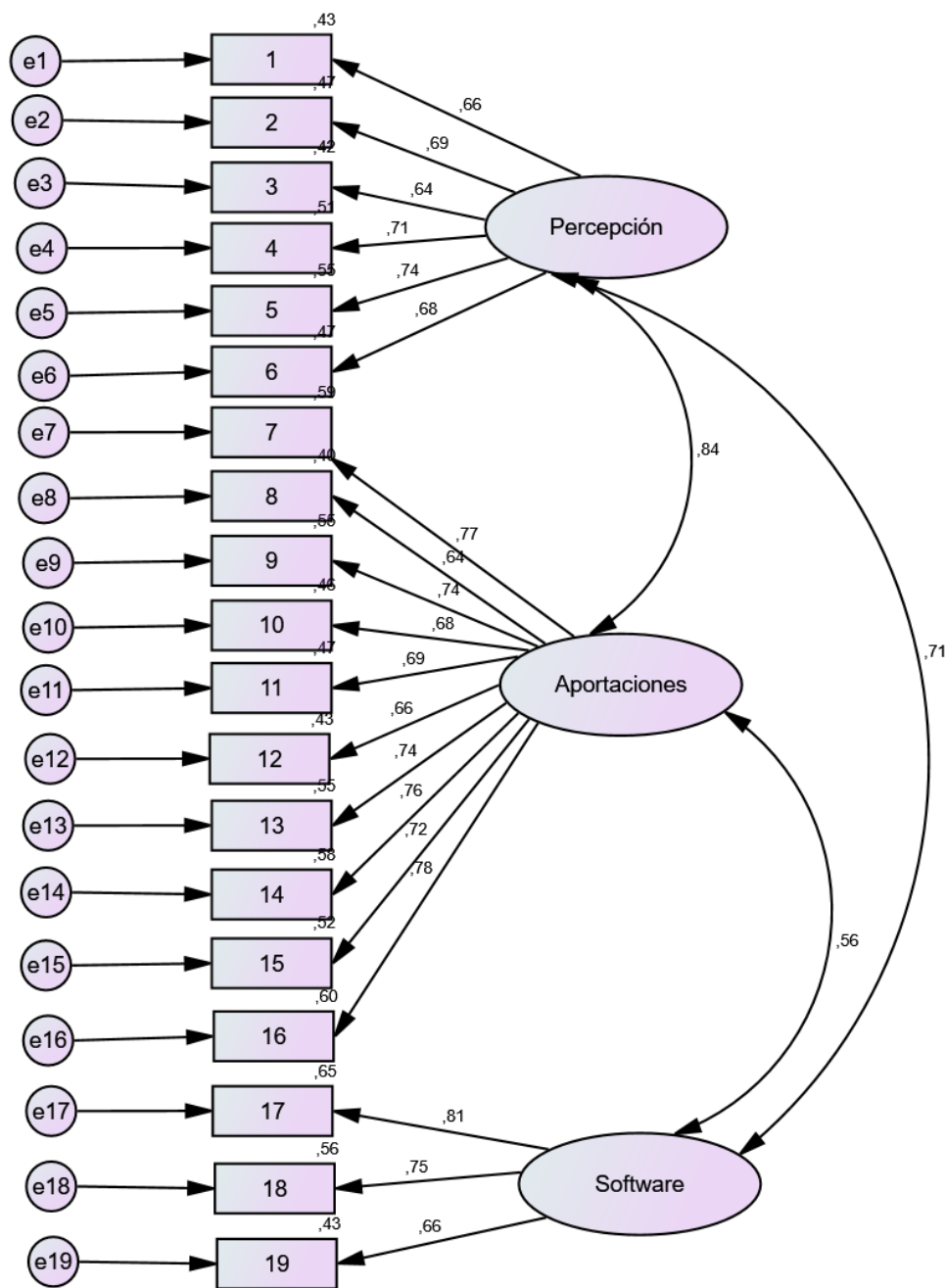
Para finalizar, se empleó la prueba del coeficiente Alfa de Cronbach para analizar su consistencia interna (Merino-Soto, 2016), con la que se obtuvo una consistencia elevada a nivel general ($\alpha = .94$) y en cada factor extraído ($\alpha = .87$ en el factor 1; $\alpha = .91$ en el factor 2 y $\alpha = .77$ en el factor 3).

Estudio 2

Con el primer estudio finalizado se llevó a cabo un AFC, con la finalidad de confirmar el modelo obtenido en el AFE, haciendo uso del método de estimación Máxima Verosimilitud; con el que se obtuvo la siguiente estructura (Figura 1):

Figura 1

Modelo de 3 factores (AFC)



En cuanto a la bondad de ajuste del modelo obtenido, se tuvo en cuenta la prueba de χ^2 /grados de libertad, el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste incremental (IFI), el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste incremental (NFI), el índice de ajuste normado, el índice de Turker-Lewis (TLI), la raíz residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI); en los que se alcanzaron los siguientes resultados (Tabla 3):

Tabla 3

Índices de bondad de ajuste del modelo

	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	χ^2/df	CFI	IFI	NFI	NNFI (TLI)	RMSEA	ECVI
Valores	166	133	.01	1.25	.99	.99	.97	.98	.03	.72

Como se puede apreciar, al mostrar la prueba de grados de libertad una probabilidad de .01, valores superiores a .95 en los índices estadísticos considerados, y RMSEA valores inferiores a .06; se puede confirmar el modelo factorial inicialmente elaborado (Arias, 2008; Byrne, 2005).

Por último, se comprobó su fiabilidad por medio del coeficiente Alpha de Cronbach, alcanzado valores elevados (Thorndike, 1997) tanto a nivel general ($\alpha = .93$) como en cada dimensión ($\alpha = .86$ en el factor 1; $\alpha = .91$ en el factor 2; y $\alpha = .76$ en el factor 3).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A raíz de los resultados mostrados anteriormente sobre el estudio psicométrico realizado al “Cuestionario para evaluar el software Plotagon en Educación Superior”, se puede confirmar la estructura planteada al inicio y que se compuso de tres dimensiones: “Percepción general”, “Aportaciones del recurso al aprendizaje” y “Valoración del software para elaborar recursos didácticos audiovisuales”.

Una vez llevado a cabo los AFE y AFC, el cuestionario ha quedado configurado y confirmado por un total de 19 ítems, debido a los valores adecuados alcanzados en los índices de bondad de ajuste del modelo y a su consistencia interna elevada obtenida tanto a nivel general como en cada una de las dimensiones que lo componen (Arias, 2008; Byrne, 2005; Thorndike, 1997).

En lo que respecta al modelo confirmado, la primera dimensión hace referencia a aspectos vinculados al potencial del recurso audiovisual para mantener la atención, facilitar la comprensión de hechos y sentimientos de otros, fomentar la creatividad, desarrollar hábitos de sensibilidad artística, y motivar y fomentar el entretenimiento y la relajación; mientras que la segunda incluye elementos relacionados con el potencial de recurso audiovisual para desarrollar el lenguaje oral, ampliar el léxico, desarrollar la afectividad, fomentar el proceso de socialización, transmitir roles

y valores, fomentar la capacidad de toma de decisiones, desarrollar los procesos de diálogo y escucha, desarrollar los contenidos del currículo de la etapa educativa y facilitar la adquisición de habilidades y destrezas para la resolución de problemas; y la tercera evalúa los aspectos técnicos de Plotagon referentes a su capacidad para facilitar la elaboración de cortometrajes, reducir el tiempo empleado en su diseño y si es intuitivo y fácil de utilizar. Todos estos aspectos considerados coinciden con los beneficios reportados por estudios realizados sobre este recurso (Alwasilah, 2019; Haghanikar, 2019; Mudinillah et al., 2022).

En definitiva, el “Cuestionario para evaluar el software Plotagon en Educación Superior” es un instrumento de elevada fiabilidad para recopilar información sobre las percepciones de futuros docentes acerca de la utilidad de este software a la hora de potenciar aspectos relacionados con el aprendizaje y de medir su efectividad para elaborar cortometrajes.

5. REFERENCIAS

- Alwasilah, S. S. (2019). Creating your animated stories with plotagon: Implementation of project-based learning in narrative writing. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(12), 333-349.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias Ed.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad* (pp. 75-120). INICO.
- Buckingham, D. (2008). Youth, identity and digital media. Cambridge: MIT.
- Byrne, B.M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. LEA.
- Byrne, M. (2005). Factor Analytic Models: Viewing the Structure of an Assessment Instrument From Three Perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85(1), 17-32
- García-Valcarcel, A. y Martín del Pozo, M. (2016). ¿Se sienten preparados los graduados en maestro de primaria para afrontar la profesión docente? Bordón. *Revista de Pedagogía*, 68(2), 69. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68205>
- González Lorente, C. y Rebollo-Quintela, N. (2018). Competencias para la empleabilidad de los futuros maestros de educación primaria: una mirada a su proceso de inserción socio-laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 114-131. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.730>
- González Sánchez, R., García Muiña, F. E. y Gonzalo Hevia, N. (2011). Los edublogs como herramienta facilitadora en comunidades virtuales de aprendizaje. *Relada*, 5(3), 248-256.
- Guzmán Gámez, D. Y., & Moreno Cuellar, J. A. (2019). The use of Plotagon to enhance the English writing skill in secondary school students. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 21(1), 139-153. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71721>

- Haghanikar, T. M. (2019). Diversifying our curriculum: Values and intercultural experiences through educational technology. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(2), 213-224. <https://doi.org/10.1177/0047239519875735>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(H1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Lorenzo-Seva, U. (2000). The weighted oblimin rotation. *Psychometrika*, 65(3), 301-318. <https://doi.org/10.1007/BF02296148>
- Merino-Soto, C. (2016). Diferencias entre coeficientes alfa de Cronbach, con muestras y partes pequeñas: Un programa VB. *Anales de Psicología*, 32(2), 587-588.
- Mudinillah, A., Nurfadilah, N., & Rudiamon, S. (2022). Plotagon Application Development Learning Speaking Skills. *Al-Hijr*, 1(1), 16-23. <https://dx.doi.org/10.55849/alhijr.v1i1.5>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Sancho, J. y Hernández, F. (2006). *Tecnologías para transformar a educação*. Artmed Editora S.A.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling, Second edition*. Psychology press.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6ª ed.). New York: McMillan.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>

RESILIENCIA Y ABANDONO UNIVERSITARIO

Daniel Álvarez-Ferrándiz
Morelia Valencia-Medina
Álvaro Manuel Úbeda-Sánchez

1. INTRODUCCIÓN¹

En la mayoría de la literatura que hay escrita sobre abandono universitario, está focalizada en el alumnado. Este es el principal damnificado. Sin embargo, no debemos olvidar que el papel que tiene el docente es decisivo para la toma de esta crucial decisión. Dentro de la labor del profesor debe estar incluida la de la formación permanente en aspectos relativos a la práctica docente. No sólo un profesor universitario debe de ser facilitador de conocimiento, de una materia o conjunto de asignaturas, sino también de herramientas útiles para el futuro del discente (Rando Burgos, 2021). La propia Universidad brinda de cursos, jornadas, seminarios, talleres... cuyo destino es reciclar al docente.

Con la llegada del COVID-19, saltamos de golpe de la presencialidad a la modalidad virtual. Las aulas presenciales tuvieron que convertirse en sesiones online, donde se quedó latente la falta de competencia digital que tenían algunos docentes. Esto sumado al confinamiento domiciliario al que nos obligaron los gobiernos, condicionaron muy notablemente en el fracaso académico para después pasar al abandono del sistema universitario, provocando a los estudiantes graves efectos en su autoestima, sociales y económicos (Aulk, 2016, citado por Fernández Cruz et al., 2020).

La formación continua de un docente es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo conocimientos de una materia en particular que es la que el docente imparte,

¹ Esta investigación ha recibido la financiación del proyecto: Historias de abandono. Aproximación biográfico-narrativa al abandono académico en las universidades andaluzas. Análisis multicausal y propuestas de prevención

Referencia: B-SEJ-516-UGR18

Entidad financiadora: Fondo DEFER

Investigador principal: Manuel Fernández Cruz

sino que cualquier tipo de conocimiento complementario puede ser de alta utilidad en el aula (Rando Burgos, 2021). Es importante establecer un marco de competencias docentes y estrategias metodológicas frente al cambiante contexto, así como una evaluación del propio ejercicio docente promoviendo siempre la flexibilización y la innovación metodológica (Buils et al., 2022).

Es importante matizar que hoy día existe una prevalencia en lo que a importancia se refiere a la competencia digital como así destacan los estudios empíricos de: Garzón Daza (2021); Rando Burgos (2021); Perdomo et al., (2020) entre otros. Sin embargo, existen otras competencias docentes como es la adaptabilidad al contexto del alumnado tal y como lo expresan: Álvarez-Pérez & López-Aguilar (2020); Álvarez-Pérez & López-Aguilar (2019); Guerrero Otárola (2021) entre otros.

1.1. Estrategias metodológicas docentes

Por otro lado, también se ha de tener en consideración la constante renovación metodológica. Según García Ruiz (2006) manifiesta la existencia de gran cantidad de estudios que proponen un cambio en el rol que desempeña el profesor. A modo de ejemplo, el reciente capítulo de libro publicado titulado Tendencias Educativas en el siglo XXI: perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa, se centra en cómo profesores de distintas materias cambian su enfoque metodológico por uno más gamificado dejando atrás las lecciones de clases magistrales y adaptándose al nuevo contexto del milenio (Álvarez-Ferrándiz et al., 2023).

El docente solo cambia su método de hacer clase, sigue siendo suya la tarea de orientación, estímulo y acompañamiento de las tareas del discente con el objetivo final que este adquiera las herramientas necesarias, y conseguir utilizarlas de forma correcta, siempre acorde a la titulación en la que se encuentra (García Ruiz, (2006) citando a Solá (2004)).

En el siglo en el que vivimos se han hecho imprescindibles el uso de las nuevas tecnologías, no sólo como herramienta de trabajo, sino como fuente principal de las metodologías activas de aprendizaje. Ya lo dijo en el año 1999 Cebrián que el profesorado debía disponer de los siguientes conocimientos y destrezas sobre las nuevas tecnologías:

1. "Diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en su disciplina y área de conocimiento específica, adaptando los recursos disponibles a los objetivos y procesos de aprendizaje de cada conocimiento.
2. Desarrollo de la enseñanza con distintos recursos, como laboratorios de medios audiovisuales, redes, biblioteca, sala multimedia, etc.
3. Organización y planificación del aula, de manera que se conozcan y se optimicen las posibilidades de los recursos y se ajusten éstos a las metodologías utilizadas en el aula.
4. Dominio en la inserción de las técnicas y medios para la formación cualquier espacio y tiempo, combinando la formación presencial con la formación a distancia.
5. Selección adecuada de los materiales, además de capacidad para rehacer y estructurar los materiales ya existentes de manera que se adapten a sus necesidades, incluso para elaborar nuevos materiales.

6. Capacidad para incorporar las posibilidades de las nuevas tecnologías en la investigación” (García Ruiz, 2006 p.245).

Asimismo, el docente que se ponga enfrente de una clase, debe tener un carácter innovador y creativo, así siendo el ejemplo del alumnado, éste profundizará en otras capacidades como son el análisis y resolución de problemas. El docente, en definitiva, debe de estar a disposición del ritmo de aprendizaje del alumno y elegir aquella estrategia que logre mejores resultados en pro del estudiante.

2. CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La capacidad de adaptación se puede definir como: “dicho de una persona: acomodarse, avenirse a diversas circunstancias” (RAE, 2023). Como ya hemos explicitado en el apartado anterior, la educación en su totalidad ha cambiado de metodologías de enseñanza, y, por consiguiente, se ven afectados los docentes. Zabalza (2005) afirma que ha habido cambios en el rol docente. Muchos saben de enseñanza, cómo hacerlo, han estudiado en profundidad el concepto, sin embargo, no saben cómo aprenden los estudiantes llevando a los propios docentes a no entender el por qué sus estudiantes no los entienden, no comprenden la forma de decodificar las cosas, organizarlas mentalmente, agruparlas, componer mapas conceptuales...

Mas, en este caso, ¿quién debe adaptarse? ¿El docente o el discente? En este punto, debemos de hablar de la resiliencia; de la capacidad de enfrentarse a las dificultades que se le presentan a la persona a lo largo de su vida. Según afirman López-Aguilar et al., (2023) muestra que los alumnos con mayor nivel de resiliencia son aquellos que menos abandonan. Sin embargo, es el docente el que debe de estar equipado con gran cantidad de herramientas, competencias y aptitudes para luego, brindárselas a sus alumnos. Es importante que el docente universitario tenga bien desarrollada la empatía y la resiliencia para abordarla, en las clases en gran grupo y en las tutorías de forma más individual.

2.1. Resiliencia

Los trabajos sobre el término “resiliencia” tienen como base los estudios que realizó John Bowlby (1969) padre de la teoría del apego, donde se reflexiona sobre los lazos que se generan en las personas en los primeros años de infancia con sus progenitores o cuidadores (Bowlby, 1969; Granados et al., 2017).

Centrándonos en el siglo XX, los estudios sobre resiliencia continúan realizándose y se focalizan en cómo los niños son capaces de enfrentarse a las vicisitudes (Molina et al., 2022). Cyrulnik (2006) apunta que esta preocupación tiene origen en la Segunda Guerra Mundial y todas las obras artísticas que se encuadran en ese periodo de tiempo como son: El diario de Ana Frank (1947), el filme La vida es bella (1997), La ciudad de la alegría (1985) entre otros...

En la actualidad, los estudios sobre la resiliencia se han centrado en hacernos entender el por qué las personas se enfrentan a problemas de forma distinta (Taormina, 2015). Castagnola

et al., (2021) añaden sobre este tema, el cómo un momento crítico para un sujeto puede ponerlos en una situación inesperada y sacarlos de su normalidad.

Durante los dos años que duró la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, provocó un cambio en el pensamiento social. Con esta transformación, el sentimiento de vulnerabilidad del ser humano sobresalió de forma generalizada. Amén de esto, aparecieron consecuencias con las cuales tuvimos que lidiar, entre todos los docentes. Estos tuvieron que enfrentarse a una modalidad online, junto con sus alumnos, y hubieron de soportar el estrés propio de un encierro, impotencia, depresión... (Tenorio-Vílchez y Sucari, 2021). El docente tuvo que adaptarse no sólo a una nueva realidad, sino que también tuvo que ser ejemplo de empatía y resiliencia para/con sus alumnos.

En este punto de la disertación, es preciso aclarar que el concepto de resiliencia ha sido utilizado de múltiples formas y en variopintas disciplinas como por ejemplo la Física y la Biología (Kais e Islam, 2016). En la rama de las Ciencias Sociales ha sido útil en la prevención y promoción del desarrollo humano (Blanco et al., 2018).

La resiliencia, visto desde lo social, se puede comprender desde cuatro enfoques:

1. Invulnerabilidad: haciendo alusión al uso de los factores de protección (competencias cognitivas, intelectuales y de planificación). La finalidad es hacer un buen uso de las competencias para salir de la adversidad. Es aplicable tanto en lo individual como en lo social.
2. Personalidad resistente: visión desde la capacidad de percatarse de los cambios o de las dificultades como forma de aprovechamiento y aprendizaje.
3. Sentido de coherencia: compuesto de tres procesos, los cuales una persona debe atravesar para poder enfrentarse controladamente a las dificultades. Estas son: “controlar el medio, otorgar un significado y comprender la información del entorno” (Cajigal et al., 2022 citando a Ortega-González y Mijares, 2018, p. 206).
4. Competencias: rinde cuentas a las habilidades y destrezas que dispone el sujeto para salir a delante. Tiene relación con la formación de la persona, tanto académica como anímica (Ortega-González y Mijares, 2018).

3. ESTRATEGIAS DE RESILIENCIA DOCENTE CONTRA EL ABANDONO UNIVERSITARIO

La tutoría desde las primeras etapas de la educación, ha sido la primera forma primero: para un conocimiento del desarrollo académico del estudiante, y, segundo, una manera de acercamiento a la idiosincrasia del alumno con el fin de conocer sus puntos fuertes y débiles y así el docente se podrá centrar en las fortalezas tratando de que el discente saque el mayor partido de ellas. Rodríguez-Espinar (2008) manifiesta que la tutoría es inherente a la actividad docente; en ella, el docente adoptará una actitud empática y resiliente de forma individual, con el fin de crear un punto de apoyo férreo para el estudiante durante su periodo de adaptación a la

vida universitaria, después en el incremento de su aprendizaje y, por último, en el rendimiento académico.

La tutoría debe de tener un carácter holístico, por lo que obliga al docente, que tiene rol de tutor de grupo a centrarse en las siguientes dimensiones:

- Intelectual-cognitiva. En esta dimensión se trata de potenciar las habilidades y capacidades del alumnado a la hora de enfrentarse a las vicisitudes y a la búsqueda de soluciones.
- Afectivo-emotiva. Desarrollo de habilidades sociales, autoconocimiento y desarrollo del autoconcepto.
- Social. Hacer que los estudiantes trabajen en grupo y se integren en ellos, participen activamente y generen un ambiente de cooperación.
- Profesional. El docente se focaliza en generar una conciencia sobre su proyecto profesional y el acceso a la profesión.

También Rodríguez-Espinar (2008) identifica tres niveles de intervención en la tutoría:

1. Materia. El docente brinda orientaciones académicas sobre una asignatura en particular que éste esté dando sus contenidos en clase.
2. Carrera. La mirada del docente, en este nivel se dirige hacia la parte más profesional del estudiante, es decir, a sus avances adaptativos de la vida universitaria, niveles de asignaturas aprobadas/suspensas, mejora del rendimiento académico...
3. Asesoramiento personal. El docente en este nivel inquiere directamente en la vida personal del alumno, asumiendo el rol de consejero en muchas situaciones que no tienen que ver con lo académico/profesional, pero que repercute muy fuertemente en ello.

La realización de una tutoría de forma efectiva, tiene beneficios muy poderosos tanto en la vida del estudiante, como en la del profesor. Desde el rol de tutor, el docente se ve obligado a ver la docencia de diversas formas con el fin de que generar una educación integral y holística (Molina et al., 2022). Faraó, (2017) afirma que las tutorías son una de las actividades que reducen la deserción y que incrementa las posibilidades del éxito estudiantil.

3.1. Adaptación a metodologías innovadoras

Como hemos expresado en los párrafos anteriores, el docente debe de adaptarse al contexto en el que se encuentra. A lo largo de los últimos años de este milenio, ha habido una explosión docente respecto al uso de la Nuevas Tecnologías como forma activa de trabajo en el aula-clase. Existen grandes estudios que versan sobre esta temática, sin embargo, nos limitaremos a dar algunos ejemplos de metodologías activas que se están implementando con el fin de que el docente se acerque más a la realidad del alumnado, otorgándose como persona empática y resiliente.

Estas metodologías innovadoras, conocidas como metodologías activas se apoyan en tres pilares fundamentales:

1. “El estudiante es el protagonista activo de su aprendizaje.
2. El aprendizaje es social. Los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición.
3. Los aprendizajes deben ser significativos. El aprendizaje requiere ser realista, viable y complejo de forma que el estudiante halle relevancia en la transferencia de dicho contenido.” (Bernal González y Martínez Dueñas, 2009, p. 102).

Asimismo, estas metodologías deben de cumplir dos características fundamentales:

- a. El aprendizaje es social.
- b. Interactividad del aprendizaje.

(Bernal González y Martínez Dueñas, 2009, p. 102).

Un ejemplo es el Mobile Learning (M-learning) que se centra en el uso de los dispositivos móviles a la hora de trabajar (Álvarez-Ferrándiz et al., 2023; Rodríguez-Sabiote et al., 2020).

Por otro lado, podemos tener en consideración el uso de las gafas de realidad extendida (XR) que engloba la realidad virtual, (RV) realidad aumentada (RA) y realidad mixta (RM). Estos combinan los entornos reales con los virtuales, amén de situaciones que hubieron sucedido en los contextos en los cuales el sujeto se sumerge (Rogers, 2019; Arici et al., 2019 y Çöltekin et al., 2020).

El video también se puede utilizar como metodología innovadora. Se puede utilizar el videofeedback, que, unido con la metodología flipped classroom, tanto los estudiantes como el docente pueden hacer una retroalimentación, pero en vez de hacerlo de forma presencial, lo hacen mediante el uso del video (Boud y Molloy, 2013 citados por Fernández García-Valdecasas y Álvarez Ferrándiz, 2023) entre otros ejemplos.

4. CONCLUSIONES

A modo de breve conclusión, el docente debe de ser ejemplo con sus alumnos en empatía y resiliencia. Para ello, este debe de adaptarse al contexto en el cual trabaja y desarrollar las competencias necesarias para un correcto desempeño docente. El uso de la tutoría es esencial no sólo para el acercamiento docente-discente sino también para el establecimiento de relaciones de seguimiento académico y emocional.

5. REFERENCIAS

- Álvarez-Ferrándiz, D., Martínez-Sánchez, I., Rodríguez-Sabiote, C., & Álvarez-Rodríguez, J. (2023). The Use Of Technology In Higher Education. Pedagogical Orientations Within Education. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 7(3), 391-405.
- Álvarez-Ferrandiz, D., Úbeda-Sánchez, A.M., Martín-Pascual, C. & Galdón López, S. (2023). Gamificación una metodología clave para la persistencia universitaria. En J.A. Martínez Domingo, D. Alvarez Ferrándiz, J.J. Victoria Maldonado & B. Berral Ortiz (coords.) *Tendencias educativas en el siglo XXI: perspectivas de todos los miembros de la comunidad* (pp. 217-227).
- Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, S., y Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, 142(103647), 1-44. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647>
- Bernal González, M. D. C., & Martínez Dueñas, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *RPP*, (25). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1695>
- Bowlby, J. (1969). *El apego y la pérdida*. Paidós.
- Buils, S., Esteve-Mon, F. M., Sánchez-Tarazaga, L., & Arroyo-Ainsa, P. (2022). Análisis de la perspectiva digital en los marcos de competencias docentes en Educación Superior en España. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), 133–152. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32349>
- Castagnola, C., Carlos-Cotrina, J. y Aguinaga-Villegas, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-18.
- Cebrián, M (1999). Recursos tecnológicos para la docencia universitaria. En Ruiz, J. (coord.) *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia*. Universidad de Jaén.
- Çöltekin, A., Griffin, A. L., Slingsby, A., Robinson, A. C., Christophe, S., Rautenbach, V., Chen, M., Pettit, C., y Klippel, A. (2020). Geospatial information visualization and extended reality displays. En *Manual of Digital Earth* (pp. 229-277). Springer.
- Cyrułnik, B. (2006). La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Argentina: Granica
- Faroa, B. D. (2017). Considering the Role of Tutoring in Student Engagement: Reflections from a South African University. *Journal of Student Affairs in Africa*, 5(2), 1-15
- Fernández Cruz, M., Álvarez Rodríguez, J., Ávalos Ruiz, I., Cuevas López, M., de Barros Camargo, C., Díaz Rosas, F., González Castellón, E., González González, D., Hernández, A., Ibáñez, P., & Lizarte Simón, E.J. (2020) Evaluation of the Emotional and Cognitive Regulation of Young People in a Lockdown Situation Due to the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11:565503. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565503>
- Fernández García-Valdecasas, B. & Álvarez-Ferrándiz, D. (2023). Retroalimentación en video, videoanotación y audio. En M.P. Ibáñez (coord.) *Metodologías didácticas en contexto enriquecidos con tecnologías* (en prensa).
- García-Ruiz, R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (57), 253-270.

- Granados, L. F., Alvarado, S. V. y Carmona, J. (2017). El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 49-68.
- Molina, E. C., Gómez, L. A., & Heredia, E. R. F. (2022). Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (34).
- Ortega-González, Z. y Mijares, B. (2018). Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 39(13), 30-43.
- Rando Burgos, E. (2021). La necesaria formación del profesorado universitario ante la docencia virtual. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (24), 47–56. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi24.12137>
- Rodríguez-Espinar, S. (2008). *Manual para la tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Octaedro
- Rogers, S. (2019). *Virtual reality: The learning aid of the 21st century*. Forbes
- Taormina, R. J. (2015). Adult Personal Resilience: A New Theory, New Measure, and Practical Implications. *Psychological Thought*, 8(1), 35-46.
- Tenorio-Vilchez, C., & Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187-197.

LA HABILIDAD SUPERIOR PENSAMIENTO CRÍTICO: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA SU FORTALECIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Diana Flores-Noya
Ximena Álvarez Barría
Hugo Martínez Cortes

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad, como constructo social, se constituye por sujetos que comparten subjetividades e interaccionan en diversos escenarios. Por tanto, cada uno, desde sus propias singularidades, contribuye a la dinámica social apartando ideas y pensamientos. “El mundo que comparten es sin lugar a dudas una creación compleja, singular y dinámica, donde cada uno aporta para la construcción de sus imaginarios sociales en función del alcance de la autonomía y la emancipación” (Carrasco 2018, p.1) En este contexto, el pensamiento se constituye, en sí mismo, en una variable a considerar, por cuanto es ésta habilidad la que posibilita a los compartir ideas, opiniones. Propiciando el espacio para la reflexión y la profundización de ideas en el dialogo con el otro.

La creciente demanda asociada al mundo cada vez más competitivo en el que nos encontramos inmersos, nos insta, no sólo a denotar de competencias técnicas propias de nuestras profesiones; por el contrario, reclama avanzar y demostrar otras habilidades que se asocian con nuestra capacidad de pensar con autonomía, objetividad, y profundidad de pensamiento. En definitiva, nos instan a denotar pensamiento racional-reflexivo.

Tal como referencia un informe del Committe for Economic Development de 2015, citado por Bezanilla et al. (2018), se elaboró un esquema en el que ponen de manifiestos las competencias esenciales en el mundo laboral. De acuerdo con los resultados, que se presentan la Figura Nro. 1, el pensamiento crítico se constituye en una competencia deseable y que se ubica dentro de las competencias difíciles de encontrar.

Figura 1

Competencias más difíciles de encontrar en el ámbito laboral



Fuente: Bezanilla et al. 2018 (Adaptado de Committe for Economic Development)

La importancia del desarrollo del pensamiento crítico se hace cada vez más evidente, dadas las exigencias propias de era de la información y el conocimiento. La velocidad con la que recibimos información nos demanda la habilidad de analizar y discernir la veracidad -o la pertinencia- de ésta, lo que nos lleva indudablemente a la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico.

En este contexto, resulta entonces pertinente, fijar postura sobre, cómo entendemos el pensamiento crítico. Quienes suscriben, comparten el análisis realizado por León (2014), quien, a su vez, reflexiona en torno los planteamientos de Fisher y Nosich, y señala que:

Otro elemento adicional fue incorporado en la definición de Paul, Fisher, y Nosich (1993) el pensamiento crítico es aquella manera de pensar – acerca de cualquier tema, contenido, o problema – en la cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento haciéndose cargo diestramente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo estándares intelectuales sobre ellos. En otras palabras, el pensamiento crítico se consigue a través de un proceso consciente de mejoramiento mediante la autocrítica dirigida a cómo está pensando uno. (León, 2014, pp.168)

El pensamiento crítico, como habilidad cognitiva de orden compleja requiere de operar diversos elementos que –a su vez- operan en el pensamiento. Y que se van robusteciendo en la medida que el sujeto cognoscente construye conocimientos a través de la experiencia con el medio social, y donde los espacios formales de educación juegan también un papel preponderante.

Es por ello que, dadas las implicancias que desarrollo de esta habilidad de orden cognitivo tiene en los sujetos, se hace necesario presentar algunas estrategias metodológicas que han sido implementadas para potenciar su desarrollo en estudiantes universitarios.

2. METODOLOGÍA

Recurrimos a la narrativa, como opción epistémica-investigativa. En palabras de Ripaminti (2017, p.86), “la narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia”. Consideramos que es importante asumir la narrativa de nuestra experiencia, ya que nos permite reencontrarnos con nuestro quehacer pedagógico para dar respuestas a los requerimientos formativos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

La experiencia de intervención e innovación metodológica que se presenta forma parte de una iniciativa desarrollada en 2020 y de la que ya se han evidenciado resultados investigativos (Flores et al., 2021, 2022, 2023) enfocados en la implementación de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. Nos enfocamos en el trabajo desarrollado con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física y la carrera de Nutrición y Dietética, de la Universidad de Atacama, Chile, implementadas durante el primer y segundo semestre de 2023.

3. RESULTADO

En este apartado, se resumen las estrategias empleadas durante la dinámica de las clases. Se pone énfasis en las consideraciones metodológicas para ejecutar las estrategias seleccionadas. Además, se ofrecen detalles sobre los principales aportes de éstas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Se presentan estrategias que se relacionan con rutinas de pensamiento. Estas constituyen una alternativa didáctica metodológica que, en efecto puede favorecer el desarrollo de pensamiento, ya que “posibilitan que los estudiantes busquen sus propios modos de analizar, profundizar, conectar y reflexionar sobre distintos temas” (Pardo, 2018, p.2). En palabras de la autora:

Se trata de estrategias que utilizan patrones sencillos para promover el pensamiento y la comprensión más profunda. A través de pasos o estrategias simples y articuladas de manera secuenciada se hace visible nuestro pensamiento y pueden ser utilizadas una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje. (2018, p.2)

Se emplean estas estrategias dado que tal como evidencian estudios previos, realizados en este mismo contexto, es evidente que la aplicación de estas tiene una valoración positiva por parte de los estudiantes. Tal y como se evidencia en la tabla 1, extraída de Flores et.al (2021)

Tabla 1.

Valoración de los estudiantes en relación al trabajo con el uso de las rutinas de pensamiento.

Temática	Valoración del 1 (tendencia negativa) al 10 (tendencia positiva) - Porcentaje (f)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participación en clases	-	-	0,8% (1)	-	1,7% (2)	-	6,6% (8)	18,2% (22)	10,7% (13)	62% (75)
Integración de diversos puntos de vista	-	0,8% (1)	-	-	2,5% (3)	1,7% (2)	5% (6)	10,7% (13)	11,6% (14)	67,8% (82)
Desarrollo de análisis y reflexión	-	-	-	0,8% (1)	2,5% (3)	1,7% (2)	1,7% (2)	18,2% (22)	13,2% (16)	62% (75)

Nota. Adaptado de Flores et al., (2021)

3.1. Estrategia: Puente 3,2,1

De acuerdo con Ritchhart et. al (2014) “el propósito de esta rutina es activar el conocimiento previo de los estudiantes antes de comenzar la experiencia de aprendizaje” (p.135).

Su implementación involucró 42 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física, pertenecientes a las asignaturas: Práctica III+ ABP y Dirección del Proceso Enseñanza Aprendizaje.

Esta rutina de pensamiento comienza con la explicación del trabajo a realizar y el objetivo que tiene. Se motiva la participación de todos los estudiantes de forma individual, posteriormente, se explica cada una de las etapas a cumplir.

Las etapas consideradas son:

1. Escribir en el pizarrón, o a través de una presentación *power point*, el nombre de la rutina y lo que significan los número y el concepto puente.
2. Cada estudiante debe escribir tres palabras relacionadas con el concepto que se está tratando en clases.
3. Luego, deben escribir dos preguntas que le permitan profundizar en el tema.
4. Cada estudiante debe crear una metáfora que represente el contenido que se está tratando.
5. Pasado 10 minutos de toda la fase anterior, cada estudiante presenta el trabajo realizado y se profundiza con sus intervenciones. (Véase figura Nro.2)
6. Para profundizar sobre el tema, el docente, presenta un video y una presentación *power point* asociada con el contenido a tratar.
7. Una vez finalizada la explicación docente, se solicita a cada estudiante vuelve a crear las tres palabras, dos preguntas y una nueva metáfora.
8. Los estudiantes presentan ante el curso, lo creado.
9. Finalmente, los estudiantes en general hace las observaciones al trabajo realizado, opina, argumenta y ahonda en el contenido.

Algunos aspectos a destacar tras la aplicación son:

- La organización de forma individual permite conocer la información de cada uno, los hace reflexionar de forma individual y posteriormente de forma grupal.

- Son los mismos estudiantes que concluyen cuales palabras o conceptos son más recurrentes al final de las presentaciones, los que permite deducir que son los conceptos claves del contenido tratado.
- Los estudiantes reconocen y advierten los cambios y la profundización que ellos mismos realizan del contenido.
- En la segunda parte de la rutina, asociada a la creación de las preguntas, los estudiantes direccionan sus respuestas con el objetivo de ahondar en la temática e incorporan nuevos conceptos.
- La creación de la metáfora, que es lo que más les dificulta en la primera parte, les permite inferir y abstraer el contenido tratando de simbolizar o representar lo que entienden del contenido visto en clases.
- Las respuestas, observaciones y complementos sirvieron para que los estudiantes pudieran aclarar y profundizar más en la temática.

Figura 2

Ejecución de rutina puente 3,2,1



3.2. Estrategia: Conversación sobre papel

De acuerdo con Ritchhart et. al (2014) esta rutina “pide a los estudiantes que consideren las preguntas o los problemas, respondiendo en silencio o por escrito tanto a las respuestas como a los pensamientos de otros” (p.131). Esta rutina se llevó a cabo con 66 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física, repartidos en 3 asignaturas, estas son: Práctica II + ABP, Práctica III+ ABP y Dirección del Proceso Enseñanza Aprendizaje.

Se parte con la explicación del trabajo a realizar y el objetivo que tiene esta.

Las etapas consideradas son:

1. Se divide al curso en grupos de cantidades iguales y se le entrega el material a cada grupo (cartulina y plumones de diferentes colores).
2. El docente entrega las preguntas orientadoras a cada grupo.
3. Cada grupo debe escribir individualmente en el papel/cartulina las respuestas a la pregunta orientadora dada. Disponen de un tiempo total determinado de 5 minutos (indicados por el temporizador visible).

4. Finalizado el tiempo, cada grupo debe cambiar de lugar, para revisar y complementar las respuestas que se presentan en las siguientes cartulinas.
5. Esta acción se repite hasta que todos los estudiantes lleguen a la última cartulina, la revisen, opinen y comenten.
6. Se presentan las conclusiones y observaciones que definieron como grupo.
7. Finalmente, se comparten sus pensamientos y opiniones respecto de la rutina.

Algunos aspectos a destacar tras la aplicación son:

- La organización de pequeños grupos permitió el intercambio de opiniones y complementar las ideas, al interior de estos.
- Los estudiantes lograron entender lo que piensan y opinan del tema los demás compañeros.
- La posibilidad de poder ver las otras respuestas de los otros grupos, permitió, además, que los estudiantes puedan comentar y complementar más en las respuestas. Lo que permite, en definitiva, apropiarse aún más del contenido.

En la figura Nro.3 se puede evidenciar una ejemplificación de la rutina implementada.

Figura 3

Ejecución de rutina conversación sobre papel



3.3. Estrategia: Cartas de Discusión / Antes Pensaba Ahora pienso

Dada la versatilidad de esta estrategia se presentan variaciones asociadas a la misma.

3.3.1. Primera experiencia

Consideró la participación de 22 estudiantes de la Carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad De Atacama, en la asignatura Enfermedades Metabólicas y Ejercicio Físico. En este caso se combinan dos estrategias: Cartas de Discusión / Antes Pensaba Ahora pienso.

Se entrega a cada estudiante cinco cartas con diversas características y se explica el uso de cada una de ellas, como se evidencia en la Figura Nro. 4

Figura 4

Cartas de Discusión



Se parte de una la lectura de un documento relacionado con su especialidad. A partir de esa lectura, se les pide respondan a una pregunta definida por el profesor, para que den a conocer su opinión respecto al escrito. Las preguntas son: *¿Qué efectos en el metabolismo genera el ejercicio de manera sistemática?* y *¿Cuál es la importancia del ejercicio sistemático en el rol del profesional nutricionista?*

Luego, se dividió al curso en dos propuestas decisionales, una a favor de la práctica de ejercicio físico sistemático y otra en contra. El rol de moderador lo asume el profesor de la asignatura.

Tras tres sesiones de trabajo bajo el mismo formato, se da continuidad a la actividad con la participación de los estudiantes, pero, esta vez sólo respondiendo preguntas descritas por profesor sin limitar al grupo curso en equipos de debates.

Algunos aspectos a destacar tras la aplicación son:

- Un aumento paulatino en la argumentación a la hora de responder, debatir frente a las actividades solicitadas.
- Se evidenció diferentes posturas sustentadas con conocimiento a la hora de respuesta.
- Se constata una mayor significancia en los contenidos junto a la capacidad de poder relacionar estos con el rol del profesional Nutricionista frente al ejercicio de la profesión.

A la par, antes de finalizar cada clase, y a efectos de complementar la retroalimentación, se destinaron 15 minutos para aplicar la rutina "**Antes pensaba, ahora pienso**". Ésta implicó, el consultar de qué manera ha cambiado el conocimiento acerca de los contenidos tratados posterior a la aplicación de la estrategia de las cartas de discusión académica.

La consulta fue mediada a través de "Lluvia de ideas". El profesor moderó y recolectó los diferentes pensamientos emanados por parte de los estudiantes en dos momentos: el primero, "antes pensaba" y el segundo, "ahora pienso".

Se indicó a los estudiantes que el objetivo de la actividad es mejorar su capacidad de reflexionar acerca de los contenidos tratados. Finalmente se instó a que todos pudiesen indicar que es lo que pensaban acerca de los contenidos y de qué manera este cambio con la lectura y discusión de diferentes artículos científicos a través de las cartas.

3.3.2. Segunda experiencia

Considera 25 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física, asignatura Diseño curricular. Al igual que en la experiencia anterior, se entregan las cartas y se explica su uso.

Las etapas consideradas son:

1. Se divide al curso en tres grupos
2. Se promueve la discusión haciendo uso de las cartas. (Véase *Figura Nro. 5*)
3. Una vez cada miembro haya podido emplear sus cinco cartas para intervenir, se pasa a un grupo de discusión ampliado
4. Se amplía el tema y se presentan las posturas como equipo.

Algunos aspectos a destacar tras la aplicación son:

- Permitted generar espacios para que todos los estudiantes presentaran su punto de vista.
- Al no poder repetir una carta para más de una intervención, los estudiantes se vieron obligados a diversificar sus formas de participación. Lo que permitió enriquecer la discusión.

Figura 5

Ejemplificación del uso de las Cartas de Discusión



3.3.3. Tercera experiencia

Se contextualiza con 28 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física, asignatura Liderazgo Educativo.

Dado que los estudiantes ya están familiarizado con el uso de las cartas en instancias similares a las dos anteriormente descritas. Se ha promovido su uso, como mediador de ideas en foros de discusión.

Las etapas consideradas son:

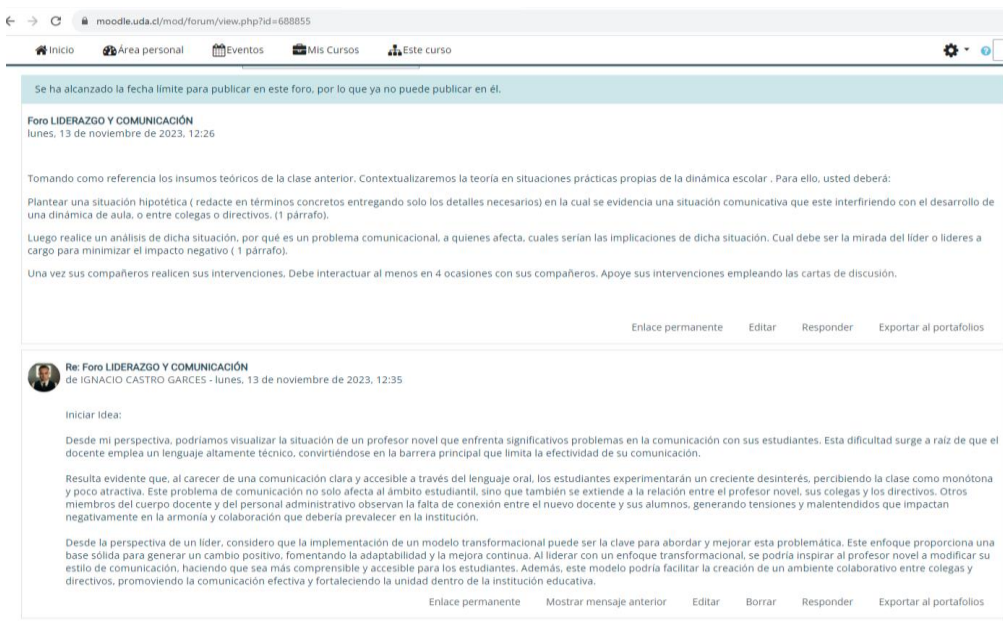
1. Se presenta una pregunta en torno a la cual los estudiantes deben reflexionar.

- Se insta a los estudiantes a realizar 5 intervenciones. Una respondiendo al planteamiento del profesor, y las otras cuatro en interrelación con sus compañeros de clases.

En la figura Nro.6 se muestra una ejemplificación

Figura 6

Ejemplificación del uso de las Cartas de Discusión en foro



4. CONCLUSIONES

Sí es posible contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Para ello, es imperativo dinamizar la enseñanza y promover espacios para que el estudiante asuma un rol más protagónico.

El promover el uso de estas estrategias para el tratamiento de temáticas de orden más teórico puede posibilitar que el estudiante logre una apropiación de contenidos. Permitiendo que logren inferir relaciones e implicancias en su futuro contexto laboral.

La aplicación de estas rutinas permite, además, que en el caso de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física apropiarse de una serie de estrategias didácticas innovadoras que pueden aplicar a sus futuros alumnos para el tratamiento de los contenidos conceptuales de la asignatura de Educación Física y Salud.

Finalmente, es importante señalar que las estrategias propuestas son bastante versátiles. Por lo que, es posible, que, según las necesidades de la clase, el profesor realice adecuaciones en su aplicación.

5. REFERENCIAS

- Bezanilla-Albisua, María José, Poblete-Ruiz, Manuel, Fernández-Nogueira, Donna, Arranz-Turnes, Sonia, & Campo-Carrasco, Lucía. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Carrasco Cursach J. (2019) **Construcción y Análisis de Consistencia Interna de un test psicopedagógico: Pensamiento Crítico Contextualizado (EP-2C) Pilquen** - Sección Psicopedagogía, págs. 43-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7193282>
- Flores-Noya, D.; Araya, C.; Álvarez, X. y Ávalos, V (2022) Las habilidades del pensamiento superior en la Formación Inicial Docente. Un desafío en tiempo de pandemia. (2022) *En Romero Rodríguez, J., Aznar Díaz I, Moreno Guerrero, A. y Rodríguez Jiménez, C(Coord) Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 161-214. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Pardo, A. (2018). Aportes del pensamiento visible para una formación integral. Ficha VALORAS. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. *ALVARADO, M.; DE OTO, A. Metodologías en contexto. Buenos Aires: Clacso.*
- Ritchhart, R.; Church M., Morrison, K. (2014) *Making thinking visible*. 1edición. Paidós. Buenos Aires

ANÁLISIS DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: INFLUENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y EN EL DESARROLLO FUTURO DEL NIÑO.

Encarnación Lozano Galván¹
Betty Estévez Cedeño²
Fulgencio Sánchez Vera³

1. INTRODUCCIÓN

Según Gardner (1983) la inteligencia es la habilidad para la resolución de problemas y la elaboración de productos importantes en un determinado contexto cultural. Gardner señaló ocho inteligencias múltiples, entre las cuáles se encuentra la inteligencia interpersonal; este tipo de inteligencia incluye la capacidad de empatizar con las emociones de los demás, comunicarse con otros de forma más eficaz y el desarrollo de habilidades relacionadas con el liderazgo. Ésta cobra una importancia similar a aprender a escribir o a hablar; el motivo de ello es que el éxito social depende de cómo la persona interactúe con el entorno. La inteligencia interpersonal ha de ser trabajada en el aula, puesto que influye en el aprendizaje, el desarrollo general y su éxito social. Algunos niños destacan más en un tipo de inteligencia de entre las ocho y otros niños en otro; lo cierto es que la inteligencia interpersonal es importante se desarrolle correctamente y sea trabajada en el aula, puesto que se encuentra íntimamente relacionada con el éxito social y general en la vida.

Según Diéguez (2006), la Inteligencia Interpersonal es:

¹ Universidad de Extremadura elozanogalvan@unex.es

² Universidad de La Laguna

³ Universidad de La Laguna

La capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos, la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, así como la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales. (p. 10)

Recurriendo a Prieto y Ballester (2003), p. 249, las características de una persona con inteligencia interpersonal bien desarrollada, son:

- 1 Presentan variedad en la forma de relacionarse con otros.
- 2 Perciben los sentimientos, motivaciones de personas de su entorno.
- 3 Les gusta el trabajo cooperativo.
- 4 Le gusta la narración con o sin público.
- 5 Adapta el comportamiento al ambiente en el que se encuentre.

El rasgo principal de los niños con inteligencia interpersonal es la empatía; definida ésta como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, entendiendo sus emociones, deseos e intereses. Otro de los rasgos de los niños con este tipo de inteligencia más desarrollada es la corresponsabilidad, mostrando responsabilidad de sus acciones y asumiendo su rol en la responsabilidad compartida. Este tipo de niños disfrutan interaccionando con otras personas, actuando con sentido del humor; suele ser proactivo en actividades grupales, además de ser asertivos comunicándose de tal manera que los demás puedan comprenderlos y ellos a los demás. Estos niños poseen carisma, curiosidad social, tienen flexibilidad cognitiva y adaptabilidad enfocada a la sinergia, cambiando su rol o conducta cuando sea en beneficio del grupo.

Gardner (2005) propone diversas actividades para trabajar la inteligencia interpersonal en el grupo clase en el aula; entre otras, aquellas que incluyen trabajar la escucha activa en la asamblea, representar situaciones cotidianas trabajando la empatía, contar cuentos o cantar canciones para trabajar las diversas emociones.

Cuando hablamos de inteligencia interpersonal hacemos alusión a una serie de habilidades socioemocionales, éstas son las herramientas que permiten a las personas comprender y regular las propias emociones y las de los demás, mostrar y sentir empatía por los otros, desarrollar y establecer relaciones positivas, hacer toma de decisiones responsable, definiendo y alcanzando metas personales (CASEL, 2017). De igual forma, existe evidencia de que las habilidades socioemocionales pueden desarrollarse y ejercitarse intencionalmente en el contexto educativo, y que las etapas de la infancia y la adolescencia son las más significativas para el aprendizaje de las mismas (Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D., 2008).

Debemos destacar que diversos autores señalan que el trabajo de habilidades socioemocionales ayuda en la prevención de situaciones de riesgo futuras, tales como la depresión, violencia, consumo de drogas, absentismo o fracaso escolar, estrés, entre otras

situaciones; también promueve las capacidades necesarias para una inserción laboral adecuada en un futuro (Cunningham et al., 2008; Bisquerra, 2011; CASEL, 2015). Por todo ello, facilitar el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde el ámbito educativo y desde la etapa infantil es fundamental. Por tanto, queda evidenciada la necesidad de una educación socioemocional adecuada.

En las últimas décadas se han llevado a cabo un amplio conjunto de investigaciones sobre el análisis de los beneficios de la educación socioemocional en el entorno escolar. Entre las mismas destaca el estudio de (Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K., 2011), el cual realiza un análisis de los resultados de la evaluación de 213 programas de educación socioemocional, desde infantil hasta el nivel medio superior. Dicha revisión indica que estos programas contribuyen a mejorar el rendimiento académico y a promover comportamientos y actitudes en los alumnos que favorecen un mejor clima escolar. Por otra parte, Adler (2016) estudia el impacto de tres programas de desarrollo socioemocional en centros educativos de educación secundaria de Bután, México y Perú; los resultados del estudio y las conclusiones a las que se llega, muestran que es posible y deseable la implementación de este tipo de programas a gran escala y que influye en mejoras significativas tanto en el bienestar de los alumnos, como en el rendimiento académico. Algunas investigaciones llevadas a cabo han identificado que las intervenciones en habilidades socioemocionales se asocian a una mayor asistencia a la escuela, se involucran de forma más notable en el aula, y una mayor resolución de conflictos entre pares (Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Álamos, P., 2013).

El objetivo del presente estudio trata de estimar la percepción de los padres y madres respecto a la inteligencia interpersonal que poseen sus hijos/as de edad infantil en la vida en general.

2. METODOLOGÍA.

El presente estudio de investigación está basado en el método hipotético-deductivo; hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta y el diseño es transversal.

La muestra seleccionada está compuesta por 380 padres (100 hombres y 280 mujeres) de 194 niñas y 186 niños de entre 3 y 6 años, que cursan Educación Infantil en centros públicos de la provincia de Badajoz (Extremadura). El método de selección de la muestra fue no probabilístico por conveniencia.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario *ad hoc* compuesto por ítems sobre la inteligencia interpersonal de los niños, el cual está basado en la revisión bibliográfica acerca del tema.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

A continuación, mostramos una serie de tablas que muestran los porcentajes de padres que responden a ítems del cuestionario respecto a la inteligencia interpersonal de sus hijos/as. En relación a la inteligencia interpersonal, los niños/as de estas edades, de manera general, presentan un buen desarrollo de este tipo de inteligencia; el 92,1% de los hijos/as de los padres encuestados expresan que sus hijos/as tienen muchos amigos (tabla 1); en cuanto a la pregunta de si sus hijos/as socializan fácilmente en cualquier lugar, el 94,7% si lo hace (tabla 2); el 89,2% de los niños/as consiguen hacer amigos de cualquier edad y en distintos lugares (tabla 3); respecto a la pregunta sobre si sus hijos/as participan en actividades fuera del horario escolar, el 86,6% expresa que participa (tabla 4). El 94,7% de los niños/as disfrutan del juego en grupo (tabla 5); en cuanto a si sus hijos/as muestran empatía con los otros, el 94,7% afirma que la muestra ante iguales y adultos (tabla 6); la mitad de la muestra (50%) es buscado por otros como “consejeros” o para que solucionen problemas (tabla 7); cuando preguntamos si a sus hijos/as les gusta enseñar a otros iguales, vemos que el 93,4% disfrutan enseñando a sus compañeros/as y amigos/as (tabla 8) y el 47,4% son dirigentes en los grupos (tabla 9). En cuanto a la pregunta si a su hijo/a le gusta trabajar en grupo, el 94,7% le gusta (tabla 10); también nos interesaba saber si les gusta hablar en público, el 47,4% le gusta hacerlo (tabla 11); sin embargo, narrar hechos y hablar en general le gusta al 50% (tabla 12).

Preguntamos si se adapta a nuevas circunstancias, ajustando su comportamiento a las mismas, el 70% indica que se adapta fácilmente (tabla 13). En cuanto a si su hijo/a percibe sentimientos, motivaciones de los demás, el 94,7% los percibe con facilidad (tabla 14); el 95% es sensible a gestos, expresiones faciales (tabla 15). En cuanto a la responsabilidad, el 80% se hace responsable de sus acciones (tabla 16), y el 85% lo hace de responsabilidad compartida del grupo (tabla 17). Otra de las cuestiones que nos interesaba era el sentido del humor, el 90% de los padres/madres indican que sus hijos/as si lo tienen (tabla 18) y el 90% de los niños/as cuenta chistes (tabla 19); el 90% también es carismático/a (tabla 20). Se les expuso dos circunstancias para ver como responderían sus hijos/as; en la primera de ellas, se le expone la circunstancia de que su hijo/a es protagonista de una obra de teatro, pero un compañero/a insiste en serlo ella/él, se le pregunta a los padres/madres si creen que su hijo/a cedería el puesto, el 70% dice que si lo haría (tabla 21). La segunda de las situaciones consiste en que se propone que su hijo/a está jugando a la pelota con un amigo/a y este amigo/a rompe una maceta; se le pregunta si cree que su hijo/a asumiría que ha sido culpa de los dos, el 85% dice que sí (tabla 22).

Tabla 1

¿Su hijo/atiene muchos amigos?

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos				
Si.	350	92,1	92,1	92,1
No	30	7,9	7,9	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 2

¿Su hijo/a se socializa fácilmente en cualquier lugar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	360	94,7	94,7	94,7
No	20	5,3	5,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 3

¿Su hijo/a consigue hacer amigos de cualquier edad y en cualquier lugar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	339	89,2	89,2	89,2
No	41	10,8	10,8	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 4.

¿Su hijo/a participa en actividades fuera del horario escolar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	329	86,6	86,6	86,6
No	51	13,4	13,4	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 5

¿Su hijo/a se disfruta de los juegos en grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	360	94,7	94,7	94,7
No	20	5,3	5,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 6

¿Su hijo/a tiene empatía con otros?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	360	94,7	94,7	94,7
No	20	5,3	5,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 7

¿Su hijo/a es buscado por otros compañeros/as o amigos/as para que le aconsejen o para que le solucionen problemas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	190	50,0	50,0	50,0
No	190	50,0	50,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 8

¿Su hijo/a disfruta enseñando a otros?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	355	93,4	93,4	93,4
No	25	6,6	6,6	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 9

¿Su hijo/a es dirigente en los grupos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	180	47,4	47,4	47,4
No	200	52,6	52,6	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 10

¿A su hijo/a le gusta los trabajos en grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	360	94,7	94,7	94,7
No	20	5,3	5,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 11

¿A su hijo/a le gusta hablar en público?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	180	47,4	47,4	47,4
No	200	52,6	52,6	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 12

¿A su hijo/a le gusta narrar hechos, hablar en general?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	190	50,0	50,0	50,0
No	190	50,0	50,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 13

¿Se suele adaptar bien su hijo/a a nuevas circunstancias, nuevos entornos ajustando su comportamiento a las mismas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	266	70,0	70,0	70,0
No	114	30,0	30,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 14.

¿Su hijo/a suele percibir los sentimientos, emociones y motivaciones de los demás?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	360	94,7	94,7	94,7
No	20	5,3	5,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 15

¿Su hijo/a es sensible a gestos, expresiones faciales o voces de los otros?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	361	95,0	95,0	95,0
No	19	5,0	5,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 16

¿Su hijo/a se suele hacer responsable de sus acciones?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	304	80,0	80,0	80,0
No	76	20,0	20,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 17

¿Su hijo/a suele asumir la responsabilidad compartida en el grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	323	85,0	85,0	85,0
No	57	15,0	15,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 18

¿Su hijo/a tiene buen sentido del humor?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	342	90,0	90,0	90,0
No	38	10,0	10,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 19

¿A su hijo/a le gusta contar chistes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	342	90,0	90,0	90,0
No	38	10,0	10,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 20

¿Tiene su hijo/a carisma?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	342	90,0	90,0	90,0
No	38	10,0	10,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 21

Si su hijo/a participara como protagonista en una obra de teatro y otro compañero/a insistiese mucho en hacerlo y le propusiese que se lo dejase, ¿cedería el puesto de protagonista?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	266	70,0	70,0	70,0
No	114	30,0	30,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 22

Si su hijo/a estuviese jugando con la pelota con otro compañero/a, y el compañero/a con la pelota rompe una maceta, ¿su hijo/a asumiría su parte de culpa admitiendo que fueron los dos los culpables y fue sin querer?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	323	85,0	85,0	85,0
No	57	15,0	15,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados, podemos inferir que el desarrollo de la inteligencia interpersonal de los niños/as que conforman la muestra en al menos la mitad de los casos es muy adecuada. Un gran porcentaje de la muestra tiene muchos amigos, le gustan las actividades en grupo, socializa fácilmente, presenta empatía y comprende a los otros, posee gran sentido del humor y es carismático/a. En cuanto al liderazgo, aproximadamente la mitad de la muestra dirige, le gusta hablar en público, narrar; casi tres cuartos de la muestra llega a ser un líder consciente, cediendo su puesto para el bien del grupo; el 70% es capaz de adaptarse a nuevas circunstancias cambiando su propio comportamiento en función de las mismas. Y aproximadamente entre 80-85% son capaces de responsabilizarse por sus acciones y por las responsabilidades compartidas con el grupo. Como hemos visto todas ellas son características propias de una persona con inteligencia interpersonal adecuadamente desarrollada.

En conclusión, podemos decir que nuestro objetivo queda conseguido exponiendo los porcentajes en cada una de las características propias de este tipo de inteligencia; un alto porcentaje es inteligente interpersonalmente en algunos aspectos, pero en otros podríamos decir que aproximadamente la mitad de la muestra, porcentaje considerable.

Sabemos que los alumnos que adquieren habilidades socioemocionales y que por tanto presentan un mejor desarrollo de la inteligencia interpersonal se llevan bien con otras personas, trabajan de forma cooperativa, identifican y llevan a cabo estrategias para resolver problemas, saben cuándo y dónde pedir ayuda, y presentan mayor motivación para aprender, de ahí la importancia de trabajarla. La habilidad interpersonal requiere un escenario donde crecer y ejercitarse; en el hogar y la escuela se presentan muchas oportunidades para poner en práctica y desarrollarla; realizar actividades en equipo es la mejor opción.

5. REFERENCIAS

- Adler, A. (2016). Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru. *Publicly Accessible Penn Dissertations*, 1-89.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolter Kluwer.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition*. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>
- CASEL (2017). What is SEL? Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D. (2008). *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. Washington: The World Bank.
- Diéguez, R. (Ed.). (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Madrid: Paidós Educación.
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. y Gullotta, T. (eds.) (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Durlak, J., Weissberg, R. (2013) *Afterschool Programs that Follow EvidenceBased Practices to Promote Social and Emotional Development are Effective*. Recuperado el 16 de noviembre de 2017, de: <http://www.casel.org/afterschool-programs-that-follow-evidence-based-practices-to-promote-socialand-emotional-development-are-effective/>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence. Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.21, n. 81, pp. 645-666, out./dez.
- Prieto Sánchez. M y Ballester Martínez. P. (2003). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN UN CENTRO DEPORTIVO

Francisco José Florido Esteban¹
Salvador Fernández González
Inmaculada Gómez Jaranay
María Teresa Castilla Mesa

1. INTRODUCCIÓN

Se calcula que el 16 % de la población mundial, según datos actualizados por la OMS de 2022, son personas que presentan algún tipo de discapacidad física, psíquica y sensorial. A tenor de la legislación internacional sobre los derechos humanos y sus legislaciones nacionales, los países tienen la obligación de atender las desigualdades a las que se enfrentan las personas “disminuidas” (Constitución Española 1978, artículo 49) facilitándoles su integración.

Los conceptos que describen a las personas con algún tipo de discapacidad han ido evolucionando, apareciendo conceptos como inclusión y diversidad funcional que han sustituido al de minusvalía, discapacidad, educación especial, necesidades especiales o integración. La Convención Internacional de Derechos de la ONU en 2006 reconoció la expresión, personas con discapacidad, como terminología correcta para utilizar en leyes, textos y documentación de cualquier índole. Se habla de personas con discapacidad, en lugar de discapacitados, porque se enfatiza en el hecho de que son personas en primera instancia. Y, en 2005, el español Javier Romañach Cabrero introdujo el concepto de diversidad funcional eliminando el carácter negativo del término “dis-capacidad”.

Los individuos tienen ideas, costumbres, formas de ser, pensar y vivir muy diferentes, somos diversos. Y, justamente, todas estas diferencias hacen que el mundo sea un lugar mejor. Sin embargo, muchas veces no se tienen en cuenta o no se respetan, e incluso, se rechazan e ignoran. A esto se le llama discriminación.

¹ Miembros del Grupo de Investigación HUM365: Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación (FOREMPIN). Universidad de Málaga.

Que todos los seres humanos sean diferentes no significa que deban tener distintas oportunidades y derechos. Por ello apostamos por una educación inclusiva, una educación que presta especial atención a aquellas personas que se encuentran excluidas (entre las que están las personas con discapacidad) proporcionándoles todos los recursos y así facilitarles la vida para que puedan realizar las tareas y conseguir sus objetivos de vida. Este concepto de inclusión, diversidad funcional y universalización de la práctica deportiva son los ejes de este proyecto de la Delegación Deportes del Ayuntamiento Torremolinos.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

El término educación inclusiva aparece por primera vez en la Conferencia Internacional de Educación de Dakar celebrada en el año 2000 (UNESCO, 2000) para sustituir al de integración que apareció en los años 60 en Estados Unidos a raíz del Movimiento de Vida Independiente que surgió en la Universidad de Berkeley para incluir al alumnado de educación especial, excluido hasta la fecha, en el sistema ordinario (Jiménez, 2010).

Para llevar a la práctica en la escuela un modelo que potencie la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo (Ferrer y Martínez, 2005 citado por Esteve et al., 2005), en especial los profesores, tengan una visión y un actitud positiva acerca de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel y Gerber, 1999 citado por Esteve et al. 2005). Si como profesores nos planteamos que la atención de determinados alumnos puede entorpecer o ralentizar el avance del resto de los alumnos, estaremos trabajando desde una lógica claramente excluyente. Desde un modelo inclusivo, hemos de preguntarnos cómo atender a todo el alumnado.

3. DIVERSIDAD FUNCIONAL

En la evolución de la postura social ante la discapacidad ha pasado por la marginación, rechazo, ocultación, burla, espectáculo, compasión, exclusión...con términos como minusválido, incapacidad, deficiencia, retrasados, "malitos", inválidos, dependientes, que han impregnado nuestra sociedad. Aún hoy persisten en los textos jurídicos como la Constitución Española, se refiere a las personas con discapacidad como "disminuidos" en su artículo 49, aunque está en marcha el proceso para modificarlo por el de discapacidad. La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad en su artículo 1 indica que tendrán la consideración de personas con discapacidad aquellas personas con una discapacidad igual o superior al 33 %. También en la propia experiencia, la palabra más utilizada es minusvalía, en las plazas de aparcamiento reservado a minusválidos, lavabo de minusválidos, pensión de minusvalía, etc. En cuanto al término diversidad funcional es un término acuñado en España en el Foro de Vida Independiente 2005 para designar la discapacidad tratando de eliminar la negatividad y cambiarlo por la idea positiva de diversidad. Ya que la forma en que nos dirigimos a las personas supone cambiar la forma en

la que pensamos. Aunque CERMI prefiere la denominación de discapacidad ya que no identifica la realidad del grupo, dificulta el acceso a ayudas ya que no existe el término para la Administración y puede dificultar la inclusión.

4. DEPORTE Y DISCAPACIDAD

Rafael de Asís Roig (2017) destaca la importancia del ocio y el papel del deporte para la salud y la inclusión social. Podemos considerar tres tipos de deportes: deporte convencional, es el deporte practicado por personas sin discapacidad; deporte adaptado, se hacen determinadas modificaciones del deporte convencional para que puedan practicarlo personas con discapacidad, por ejemplo el baloncesto en silla de ruedas. Y el deporte inclusivo, que es el deporte que practican tanto personas con discapacidad como personas sin discapacidad, por ejemplo baloncesto en el que hay personas en silla de ruedas y personas a pie.

La Ley del deporte 39/2022 recoge en su artículo 2.1. que el deporte y la actividad física se considera una actividad esencial y que todas las personas tienen derecho a la práctica de la actividad física y deportiva, de forma libre y voluntaria, de conformidad con lo previsto en esta ley. En el Artículo 2.2. indica que la Administración General del Estado, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 43.3. de la Constitución Española, promoverá la actividad física y el deporte como elementos esenciales de la salud y del desarrollo de la personalidad, de acuerdo con esta ley y sus disposiciones de desarrollo, facilitando a todas las personas el ejercicio del derecho a su práctica, ya sea en el ámbito del alto nivel o la competición, ya sea con fines de ocio, salud, bienestar o mejora de la condición física

Además el artículo 6 hace referencia a las personas con discapacidad y al deporte inclusivo advirtiendo a las Administraciones de la promoción de políticas para garantizar la plena autonomía, la inclusión social y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el ámbito del deporte, proporcionando los recursos necesarios. Y en el artículo 22.1.a entre los derechos de las personas deportistas esta la igualdad de trato y oportunidades en la práctica deportiva sin discriminación alguna por razón de sexo, edad, discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DEPORTIVO

Bajo este marco legal la Delegación Deportes del Ayuntamiento de Torremolinos elabora un protocolo de Atención a la Diversidad Funcional que facilita el acceso a la práctica físico-deportiva a aquellas personas con algún tipo de discapacidad con objeto de su universalización.

El procedimiento para aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad, resumidamente, es el siguiente:

- 1 Atención en la oficina donde se procede a recoger sus datos.
- 2 Estos datos son registrados y almacenados para una entrevista personal.

- 3 Se contacta con la familia, vía telefónica, para citar con un especialista en psicopedagogía. En la llamada telefónica, se recoge información básica sobre la práctica de actividad física, intereses, discapacidad, comportamiento y comunicación.
- 4 Entrevista Inicial, con la que se recaba más información a través de entrevista abierta y semiestructurada, observación y recogida de documentos relevantes (informes centro educativo, informe médico y certificado de discapacidad, entre otros) en un ambiente relajado de intercambio de información y en la que en todo momento se le indica que se tomarán notas.
- 5 Elaboración de un informe inicial con una serie de recomendaciones que son trasladadas al monitor deportivo con quien el niño o la niña va a realizar una prueba “in situ” en la actividad, día y hora en la que estaría interesada.
- 6 Una vez acabado este proceso se elabora un informe final, poniendo todos los medios humanos y materiales para que sea posible la inclusión, y se autoriza para la inscripción y/o se le orienta sobre pautas psicoeducativo. En el caso de que sea necesario apoyo para la práctica deportiva, puede acudir la familia y si es necesario se contacta con otros recursos, fundamentalmente asociaciones, de la zona que le proporcionen una atención más personalizada.

Esta área no sólo trata de atender a aquellos niños y niñas que tienen una diversidad funcional, sino de informar a los profesionales sobre aquellas personas que presentan otro tipo de diversidad, como pueden ser niños y niñas celiacas u otro tipo de alergias alimentarias, problemas de salud como epilepsia o diabetes, alergias, alimentos prohibidos por religión, personas con bajos recursos económicos, entre otras.

De todas las personas que acuden a realizar actividad física y que presentan algún tipo de discapacidad, la mayoría de casos son niños y niñas con TEA, síndrome de Down y TADH. Esta área no sólo trata de atender a aquellos ni

5.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno complejo del neurodesarrollo que implica una serie de características y desafíos multidimensionales. Se caracteriza por la presencia de deficiencias en la interacción social, dificultades en la comunicación tanto verbal como no verbal, comportamientos inflexibles marcados por la repetición de conductas y un enfoque restringido en los intereses. Esta definición proporcionada por Celis Alcalá y Ochoa Madrigal (2022) subraya la complejidad del TEA y la necesidad de abordar sus múltiples dimensiones.

Los estudios epidemiológicos más recientes indican que el autismo afecta al 0,6% de la población, siendo tres veces más común en varones que en mujeres. Además, es frecuente que el TEA se asocie con discapacidad intelectual, que se encuentra presente en aproximadamente el 25-40% de los casos.

Los orígenes de la comprensión del TEA se remontan a los síndromes descritos por Leo Kanner en 1943 como el "Síndrome de autismo" y por Hans Asperger en 1944 como el "Síndrome de Asperger". Ambos compartían características diagnósticas comunes, como la incapacidad para establecer relaciones, resistencia al cambio y la aparición de síntomas desde temprana edad. Sin embargo, Asperger notó un mejor funcionamiento cognitivo en algunos individuos, lo que llevó a la distinción de un trastorno con notables dificultades en la integración social, pero con un funcionamiento cognitivo relativamente intacto.

En 2013, con la publicación del DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), se introdujo la categoría de "Trastornos del Espectro Autista" y se modificó la definición diagnóstica. El DSM-5 se centra en deficiencias en la comunicación social y establece criterios claros para el diagnóstico del TEA, que incluyen dificultades significativas y persistentes en la comunicación social, patrones repetitivos de conducta e intereses restringidos, y la necesidad de que estos síntomas estén presentes en la infancia temprana.

Una novedad en el DSM-5 es la clasificación de la severidad de los síntomas en tres niveles, que van desde el Grado 1, que requiere ayuda, hasta el Grado 3, que requiere ayuda muy notable. Esta gradación ayuda a los profesionales de la salud y la educación a comprender mejor la intensidad de las necesidades de apoyo de cada individuo con TEA.

En los últimos años, se ha observado un aumento en la prevalencia del TEA, que varía entre el 0,5% y el 1% en todo el mundo. Esto resalta la importancia de una comprensión más profunda de este trastorno y de la necesidad de abordar sus desafíos de manera efectiva.

Los profesionales de la educación desempeñan un papel crucial por lo que hay que ofrecerles una serie de consejos que les permitan interactuar con estos niños y niñas: hablarles de manera directa y sin ironías, explicarles todo lo que va a ocurrir, evitar estímulos sonoros bruscos, elaborar trabajos repetitivos, proporcionarles rutinas, ambientes muy estructurados y utilizar los sistema de comunicación que entiendan, bien pictogramas, lenguaje signos o comunicación verbal.

5.2. Síndrome de Down

El síndrome de Down es una enfermedad genética resultante de la trisomía del par 21, este extra en el par 21 cambia la manera en que se desarrolla el cuerpo y el cerebro del gestante, lo que puede provocarle tanto problemas físicos como mentales.

Fue Langdon Down quien, en el año 1866, describió por primera vez en un artículo el Síndrome de Down (Fernández Morales, 2015) a aquellos pacientes que se denominaban "idiotas" "tontos" "disminuidos mentales". También se les denominó como Mongoles por sus rasgos muy parecidos a esta etnia, aunque el término está en desuso ya que la República Popular de Mongolia se quejó ante la OMS en 1965 y fue sustituido por el de síndrome de Down, ya que es un término despectivo hacia esta comunidad (Ramsay, 2014).

Las características físicas de estos niños, sin ser iguales en todos, les da un aspecto similar. Estas características, Lamber las enumero de manera resumida (Lamber y Rondal, 1982): La

cabeza es más pequeña de lo normal, siendo la parte trasera de ésta, prominente. La nariz es pequeña y con la parte superior plana. Los ojos son sesgados. Las orejas son pequeñas. La boca es relativamente pequeña y la lengua de tamaño normal. Las manos son pequeñas con los dedos cortos. A menudo, la mano sólo presenta un pliegue palmario. La piel aparece ligeramente amoratada y tiende a ser relativamente seca, sobre todo a medida que el niño crece. Otras peculiaridades es que suele tener una altura inferior a la media y cierta tendencia a la obesidad ligera o moderada. También existe una mayor incidencia a determinados problemas de salud como las infecciones, trastornos cardíacos, del tracto digestivo, sensoriales, etc.

Los signos clínicos generales que caracterizan a este cuadro son (Pérez Chávez, 2014): deficiencia mental, braquicefalia, eritema facial continuo, microtia, manchas de Brushfield, anomalías cardíacas congénitas, displasia de la segunda falange del quinto dedo, manos pequeñas, facies mongólica, hipotonía, además de retraso en el desarrollo físico y psíquico. Las personas con síndrome Down presentan características comunes en el proceso de aprendizaje: aprendizaje más lento, mala concentración, poca iniciativa, carencia de atención, mayor tiempo de respuesta, dificultad en entender instrucciones dadas, etc. Además, presenta otras particularidades como es la limitación de memoria a corto plazo, deficiencia en el cálculo aritmético y un déficit en el desarrollo del lenguaje.

No existe tratamiento médico para el síndrome de Down (Pérez Chávez, 2014), por lo que destacan las medidas de rehabilitación mediante técnicas fisioterapéuticas y fonoaudiológicas. La American Academy of Pediatrics (AAP, 2022) elabora una guía médica para padres y familias, enfocada más a temas médicos, con niños con síndrome de Down.

Así y a sabiendas de las características que presentan las personas con síndrome de Down se han de adoptar otras medidas ocupacionales encaminadas a mejorar la vida diaria (alimentación y autocuidado, inserción laboral, entre otras), psicoterapias (fundamentalmente conductuales) y terapias pedagógicas adaptando el proceso de aprendizaje a su ritmo y comprensión. Con objeto de favorecer y facilitar en todo momento su inclusión social en todas las actividades de la vida cotidiana.

5.3. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Aunque parece haberse puesto de moda este trastorno, es un viejo conocido de los tratados de psiquiatría y neurología. Evolucionando desde 1930, Daño Cerebral Mínimo, hasta 1987 cuando se introdujo el término TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad).

En cada estadio evolutivo el TDAH se asocia con distintos desafíos (Borrego Hernando, 2010): en la edad infantil tienden a ser muy inquietos, presentan dificultades para centrar la atención y son menos obedientes; en la primaria continúan los conflictos con los compañeros y los problemas comportamentales; mientras que en la adolescencia continúan sus problemas más característicos con la inatención, la hiperactividad y el comportamiento impulsivo.

Una vez diagnosticado y comunicado, se le indica que pueden precisar de tratamiento farmacológico y que con tratamientos psicoeducativos pueden aprender nuevos hábitos que le ayuden a que tengan una vida plena.

En cuanto a los tratamientos psicoeducativos (Vega Fernández, 2012) se trata de eliminar las conductas inadecuadas, fomentar las habilidades sociales y el manejo de la ira y la frustración fundamentalmente.

6. CONCLUSIONES

Adentrarnos y conocer a las personas con las que, afortunadamente, vamos conviviendo diariamente es de vital importancia. Cada día hay más personas, de todo tipo, que comparten los espacios y también hay cada vez más personas involucradas y conscientes de que hay que prestar atención a todo el mundo que acude a nuestras clases y no dejarlas en un rincón sin hacer nada. Favoreciendo la participación y facilitándoles el aprendizaje para un futuro más pleno y en sociedad.

7. REFERENCIAS

- Aguirre Barco, P., Álvarez Pérez, R., Angulo Domínguez, M. D. C., & Prieto Díaz, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Consejería de Educación de la Junta Andalucía.
- American Academy of Pediatrics (2ª ed.) (2022). Guía práctica para los padres y familias con niños con síndrome de Down. *American Academy of Pediatrics*. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/149/5/e2022057010/186778/Health-Supervision-for-Children-and-Adolescents?autologincheck=redirected>.
- Asís Roig, R. (2018). Reflexiones sobre discapacidad, deporte e inclusión. *Universitas*, nº 27, 8-20. <https://doi.org/10.20318/universitas.2018.4016>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014) (5ª ed.). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. American Psychological Association.
- Borrego Hernando, O. (2010). Actualización terapéutica del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el adulto. *Información terapéutica del Sistema Nacional de Salud*, vol. 34, nº 4, 107-116.
- Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1).
- Esteve, F.; Ruiz, O.; Tena, S. y Úbeda, I. (2005). La escuela inclusiva. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I. <https://core.ac.uk/download/pdf/61426110.pdf>
- Fernández Morales, A.D. (2015). Aspectos generales sobre el síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, vol.2, enero 2016. <http://rial.jimdo.com>

- Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Ittakus.
- Lamber, L. y Rondal, J. (1982). *El mongolismo*. Herder.
- Pérez Chavéz, D.A. (2014). Síndrome de Down. *Revista de Actualización Clínica*, 45, 2357-2361
- Ramsay, U. (1 de diciembre 2014). Por qué mongol se usa despectivamente como sinónimo de síndrome de Down. *BBC Mundo*.
https://www.bbc.com/mundo/noticial/2014/12/141201_salud_sindrome_de_down_mongo_il
- Vega Fernández, F.M. (2012). Protocolo de intervención en TDAH. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, vol. 11, nº 2, 20-34.

CONOCIMIENTOS Y USOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA ENTRE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO. ANÁLISIS SOBRE EL IMPACTO EN SU DESARROLLO PERSONAL Y ACADÉMICO

Betty Estévez Cedeño¹
Encarnación Lozano Galván²
Fulgencio Sánchez Vera³
Inmaculada Perdomo Reyes⁴

1. INTRODUCCIÓN

La IA es una rama de la informática que otorga a la máquina la habilidad de reproducir las mismas capacidades que distinguen a los seres humanos de otra especie, tales como el razonamiento, el aprendizaje, la creatividad y la capacidad de planear (Parlamento Europeo, 2020). En todos los ámbitos de la sociedad está presente el debate sobre las cuestiones éticas, la transparencia y la responsabilidad para combinar y aprovechar su uso (Boucher, 2020; Memarian y Doleck, 2023). En educación, estos cambios no solo se manifiestan en la metodología de enseñanza, dado su potencial uso pedagógico (Mongelo et al., 2018; Davy et al., 2022; Ramazan y Karaoglan, 2023) sino también en el desarrollo curricular y en la evaluación del aprendizaje. Así que, tanto para el profesorado como para el estudiantado las herramientas de IA se presentan con desafíos cargados de incertidumbre, dada las potencialidades que ofrece al estudiantado para aprobar los procesos evaluativos formales que le acrediten el avance en su

¹ Universidad de La Laguna. Depto. Sociología y Antropología. bestevec@ull.edu.es

² Universidad de Extremadura. Depto. Psicología y Antropología. elozanogalvan@unex.es

³ Universidad de La Laguna. Depto. Didáctica e Investigación Educativa. fsanchev@ull.edu.es

⁴ Universidad de La Laguna. Depto. Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. mperdomo@ull.es

formación y al para profesorado certificar las competencias básicas y generales que el estudiantado debe alcanzar.

Identificar qué habilidades y capacidades deben desarrollar los estudiantes en diferentes niveles educativos considerando el uso de herramientas de IA es una tarea que aún está por determinar. No obstante, los estudiantes ya hacen uso de diferentes aplicaciones de IA para la elaboración de sus trabajos. Un vasto campo de la IA ha emergido como una subcategoría con potenciales prometedoras posibilidades: la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Estos sistemas, que aprenden de grandes volúmenes de datos, están dotados de la capacidad para crear textos, imágenes, vídeos, música, etc. y parecen revolucionar la manera en que enseñamos y aprendemos.

Para los futuros educadores, entender y usar estas herramientas es un compromiso ineludible. ¿Cuál es el grado de familiarización que tienen los actuales estudiantes de magisterio sobre el uso de herramientas de IA? ¿Cuáles utilizan? ¿Cómo está impactando en su desarrollo personal y académico? Por otro lado, ¿Cuál es el papel del docente en este nuevo contexto educativo? ¿Qué grado de conocimiento debe poseer un/a docente sobre competencia digital ante las posibilidades que plantean las IAG? Resulta incuestionable que el uso de la IA en la educación condiciona el posterior cumplimiento profesional de quienes hoy se preparan para ser docentes mañana.

Este capítulo intenta responder las preguntas relacionadas con los estudiantes de magisterio, quienes, en breve, estarán al frente de las aulas de educación primaria. Analizamos su nivel de conocimiento sobre herramientas basadas en IA, cuáles utilizan, qué percepción tienen respecto del uso de éstas en la elaboración de sus trabajos académicos y sus efectos sobre la autoría y el plagio de trabajos; así como el impacto en su desarrollo personal y académico.

2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y EDUCACIÓN

La inteligencia artificial generativa es una innovación especializada de la IA. Se trata de herramientas digitales que aprenden automáticamente dada la disposición de datos que tienen a su alrededor para alimentarse, entrenarse y generar respuestas cada vez más apropiadas (UC3M Digital, 2023). Franganillo (2023) plantea que la inteligencia artificial generativa viene a ser la segunda ola de la IA que, utilizando técnicas de aprendizaje automático, extrae patrones y conocimiento a partir de grandes cantidades de datos ofreciendo nuevos contenidos en formatos predeterminados.

En la educación el uso de la IA presenta los mismos desafíos que cualquier tecnología educativa, es decir, debe mostrar si mejora el aprendizaje de los estudiantes para, entonces, adaptarlas a los planes de estudio y sus competencias básicas (UNESCO, 2023). Las autoridades educativas nacionales apuntan en esta misma dirección, añadiendo que la IA puede

ayudar a reducir la carga burocrática de docentes, sin olvidar criterios éticos, de responsabilidad y de seguridad.

Las tendencias sobre la investigación acerca del uso de la IA en la educación superior se centran en evaluar el potencial pedagógico de la herramienta de IAG chatGPT (Rodway y Schepman, 2023; Yilmaz, Gizem y Yilmaz, 2023) aplicado a varios niveles educativos, en la impartición de cursos de alfabetización sobre la IA (Bewersdorff, et al., 2023; Dai, Liu y Ping, 2023), o la validación de escalas de alfabetización (Hornberger, Bewersdorff y Nerdel, 2023). Sin embargo, poco se ha investigado, hasta ahora, sobre los valores que deben considerarse en la aplicación de estas tecnologías en la educación como la equidad, la rendición de cuentas, la responsabilidad y las cuestiones éticas (Memarian y Doleck, 2023), todas éstas de relevancia fundamental para la autonomía de los discentes.

3. METODOLOGÍA

El estudio se hizo entre alumnos del primer curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de la Laguna, Canarias, España. La metodología seguida fue un enfoque cuantitativo, una encuesta diseñada con 22 ítems, segmentada en cuatro bloques temáticos. Este capítulo analiza el bloque dedicado a “Familiaridad con tecnologías basadas en IA y su aplicación.”

De los estudiantes matriculados en el primer curso del grado (260), un grupo de 110 respondió a la encuesta, representando un 42% de la población estudiantil focal. De estos, 77 eran mujeres y 33 hombres. La edad media es de 18.5 años y la desviación estándar de 3.25.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los siguientes apartados abordan tres aspectos clave: i) Aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA) usadas; ii) Perspectivas del potencial impacto de estas tecnologías en la integridad académica, especialmente las prácticas de plagio; iii) Riesgos a través de distintas situaciones de aprendizaje mediadas por la IA. Los resultados incluyen un enfoque de género para discernir posibles diferencias en las experiencias.

4.1. Uso de aplicaciones de IA

Traductores como Google Translate y DeepL y los generadores de texto, como ChatGPT y Bard son las herramientas más utilizadas, con tasas de uso totales de 72,73% y 50,91% respectivamente. El resto de las herramientas presentan tasas significativamente bajas. Esto sugiere que la traducción y la generación de texto son funciones esenciales para muchos estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1.*Herramientas de IA generativas más utilizadas por los estudiantes*

	Hombre	Mujer	Variación	Total
Generadores de texto (ChatGPT, Bard, Bing...)	66,6%	44,1%	22,5%	50,9%
Generación de vídeo automática (Synesthesia.io)	0,0%	6,4%	6,4%	4,5%
Generadores de presentaciones (Beautiful.ai)	6,0%	7,7%	1,7%	7,2%
Convertidores de texto en voz (murf.ai)	3,0%	1,3%	1,7%	1,8%
Convertidores de texto en imágenes (Dall-E3)	15,1%	0,0%	15,1%	4,5%
Transcriptores de video a texto (Glasp, MS word transcripotor)	12,1%	3,9%	8,2%	6,3%
Corrección y apoyo a la escritura (Grammarly)	12,1%	14,2%	2,1%	13,6%
Análisis de documentos (Klavier)	0,0%	2,6%	2,6%	1,8%
Traductores (de google, deep L)	81,8%	68,8%	12,9%	72,7%
Ninguna	6,0%	11,6%	5,6%	10,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta 'Conocimiento de los estudiantes sobre las tecnologías basadas en IA' y el uso que hacen de éstas.

Al desglosar los datos por género, surgen diferencias notables. En el caso de los traductores, hay una variación del 12,9% entre hombres (81,82%) y mujeres (68,83%). Más pronunciada es la disparidad en el uso de generadores de texto: una variación del 22,51% separa al 66,67% de hombres usuarios del 44,16% de mujeres. Son diferencias significativas y podrían ser indicativas de niveles de familiaridad con la tecnología o variaciones de género en el interés por la tecnología.

Existen herramientas con patrones de uso marcadamente distintos entre géneros. En los convertidores de texto a imágenes: los hombres registran un uso del 15,15%, mientras que las mujeres no reportan uso alguno. En contraposición, los generadores de vídeo automático no son empleados por hombres, pero sí por las mujeres (6,49%).

Una observación interesante se centra en el carácter especializado o genérico de las herramientas. Las funciones más especializadas, como convertidores de texto a voz tienden a presentar tasas de uso más modestas. En contraste con las herramientas de propósito más general, como los traductores y generadores de texto, notablemente más utilizados. Esto sugiere que las herramientas especializadas atraen a usuarios con necesidades muy específicas. Los estudiantes prefieren las que tienen más variedad de usos o se adaptan más a la academia.

Un 10% de los encuestados no ha empleado ninguna de las herramientas listadas. Las razones podrían variar: desde una falta de familiaridad con estas plataformas hasta simplemente no encontrar en ellas una funcionalidad que responda a sus intereses.

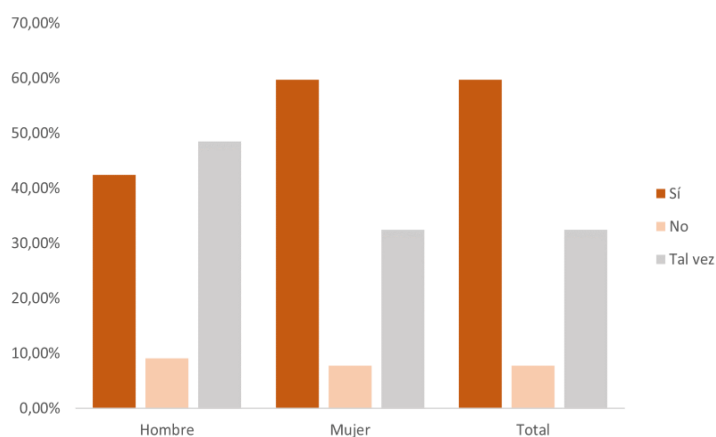
4.2. Percepciones sobre el riesgo de plagio y deshonestidad académica utilizando la IA

Un 59,74% reconoce que sí aumenta el riesgo de plagio, esto refleja que hay una visión generalizada de los desafíos éticos al utilizar herramientas de IA en el aprendizaje; un 7,79%

opinó lo contrario y un 32,47% se mostró indeciso. Esto refleja una falta de familiaridad con estas herramientas o simplemente una incertidumbre sobre sus implicaciones (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Percepciones sobre el riesgo de plagio al utilizar la IA



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta

Considerando la perspectiva de género se evidencia una diferencia más marcada del riesgo de plagio entre quienes responden afirmativamente: el 42,42% son hombres y el 59,74% mujeres, una variación de 17,32%. Quienes optaron por una respuesta menos concluyente con "Tal vez" (32,47% del total), el 48,48% son hombres y el 32,47% son mujeres. Son diferencias significativas y podrían ser indicativas de diferentes niveles de familiaridad con la tecnología o variaciones en las perspectivas éticas entre géneros.

4.3. Análisis de situaciones de aprendizaje mediadas por la IA

Se pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre varias situaciones mediadas por aplicaciones de IA y que señalaran si pueden ser consideradas como plagio (Tabla 2).

Tabla 2.

Situaciones de aprendizaje proclives a plagio según el estudiantado

Item	Respuesta	Hombre	Mujer	Variación	Total
Trabajo escrito utilizando una herramienta de IA para recabar idea	Sí, es plagio	21,21%	7,79%	13,42%	11,82%
	No es plagio	63,64%	63,64%	0,00%	63,64%
	Tengo dudas en este caso	15,15%	25,97%	10,82%	22,73%
Resumen escrito realizado por una IA	Sí, es plagio	66,67%	53,25%	13,42%	57,27%
	No es plagio	18,18%	14,29%	3,90%	15,45%

	Tengo dudas en este caso	12,12%	29,87%	17,75%	24,55%
Resumen escrito realizado con el apoyo de una IA	Sí, es plagio	33,33%	23,38%	9,96%	26,36%
	No es plagio	51,52%	51,95%	0,43%	51,82%
	Tengo dudas en este caso	15,15%	22,08%	6,93%	20,00%
Video generado por la IA bajo nuestras indicaciones	Sí, es plagio	27,27%	35,06%	7,79%	32,73%
	No es plagio	45,45%	37,66%	7,79%	40,00%
	Tengo dudas en este caso	27,27%	23,38%	3,90%	24,55%
Traducción hecha por una IA	Sí, es plagio	21,21%	29,87%	8,66%	27,27%
	No es plagio	54,55%	40,26%	14,29%	44,55%
	Tengo dudas en este caso	24,24%	27,27%	3,03%	26,36%
Presentación generada por una IA	Sí, es plagio	54,55%	58,44%	3,90%	57,27%
	No es plagio	30,30%	19,48%	10,82%	22,73%
	Tengo dudas en este caso	15,15%	19,48%	4,33%	18,18%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta 'Conocimiento de los estudiantes sobre las tecnologías basadas en IA' y el uso que hacen de éstas.

En todas, un número significativo de encuestados considera que, si un trabajo es generado por una herramienta de IA, ya sea completamente o con apoyo, podría ser considerado plagio. Sin embargo, las percepciones varían dependiendo de la naturaleza del trabajo solicitado.

Ante la situación “Un trabajo escrito utilizando una herramienta de IA para recabar ideas”, la mayoría (63,64%) no considera que sea plagio, siendo la percepción igual en hombres y mujeres. Una mayor proporción de hombres (21,21%) que mujeres (7,79%) considera que es plagio. Se confirma la percepción de que la IAG puede ser motivadora e interlocutora para generar ideas.

Respecto a la situación “Un resumen escrito realizado por una IA”, la mayoría (57,27%) considera que es plagio. Aunque ambos géneros creen que es plagio, los hombres (66,67%) lo consideran más que las mujeres (53,25%). Un 42,73% considera que no es plagio, una percepción errada, pues si el trabajo lo hace la IA se está copiando y es un acto deshonesto que afecta una evaluación apropiada.

Al preguntar “Un resumen escrito realizado con el apoyo de una IA”, la mayoría (51,82%) no considera que sea plagio. Ambos géneros están bastante alineados en su percepción. Ciertamente es un uso menos deshonesto, pero debemos recordar que las actividades de resumen tienen como objetivo didáctico fomentar la comprensión lectora, el análisis crítico y la síntesis de información, potenciando habilidades de expresión escrita, organización de ideas y parafraseo, pero el abuso de la mediación de la IA, aunque mejore la productividad, empeora el desarrollo de las competencias indicadas.

Obtener “Un vídeo generado por la IA bajo nuestras indicaciones” es una situación controvertida, las opiniones están divididas, un 40,00% no considera que sea plagio. Una mayor proporción de hombres (45,45%) que de mujeres (37,66%) considera que no es plagio. Ciertamente, desde el punto de vista didáctico es discutible y dependerá del objetivo académico.

Respecto a “Una traducción hecha por una IA” la mayoría (44,55%) no considera que sea plagio. Una significativa proporción de hombres (54,55%) opina que no es plagio en comparación con las mujeres (40,26%). Cuando se solicita un texto en otro idioma, el objetivo didáctico es el fortalecimiento de las competencias lingüísticas en esa lengua, si se utilizan traductores la actividad pierde su valor educativo.

“Una presentación generada por una IA” es una situación que la mayoría (57,27%) considera que es plagio. Las opiniones están bastante alineadas entre hombres y mujeres. Como en los casos anteriores, es importante qué valor didáctico tiene esta situación dentro del proyecto educativo donde se enmarca.

La tendencia general es considerar como plagio los contenidos generados directamente por una IA, pero cuando actúa como apoyo o complemento la mayoría no considera el resultado como plagio.

5. CONCLUSIONES

En este estudio hemos explorado el uso de la IA por parte de estudiantes, su percepción sobre la integridad académica en relación con estas herramientas y las variaciones de uso y opinión entre géneros. Se confirma que las aplicaciones más comunes entre los estudiantes son los traductores y generadores de texto. La investigación revela diferencias de género significativas, que podrían indicar distintos niveles de familiaridad o interés en la tecnología según visiones socialmente afincadas.

Los resultados sugieren que los estudiantes son conscientes de los riesgos potenciales de plagio asociados con el uso de la IA, aunque existe una proporción notable de incertidumbre. Esta incertidumbre es especialmente prevalente entre los hombres, que muestran una mayor indecisión en sus respuestas.

La mayoría de los estudiantes parece tener una comprensión adecuada de lo que constituye el plagio en el contexto de la IA, aunque se sugiere mejorar la educación en esta área. Las diferencias de género en la percepción del plagio, aunque no son drásticas, merecen una mayor atención.

Se refuerza el resultado de otros estudios sobre una educación más robusta en alfabetización digital de la IAG y su uso ético en entornos académicos desde etapas educativas tempranas; lo cual tendrá un impacto en su desarrollo personal y profesional futuro.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boucher, Philip (2020). *Artificial intelligence: How does it work, why does it matter, and what can we do about it?* Panel for the Future of Science and Technology. European Parliamentary Research Service [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_STU\(2020\)641547](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_STU(2020)641547)
- Dai, Yun; Liu, Ang; Ping, Cher (2022). Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation in higher education, 119, p. 84-90, <https://doi.org/10.1016/j.procir.2023.05.002>
- Davy, Tsz Kit Ng; Wanying, Luo; Yi Chan, Helen y Wah Chu, Samuel (2022). Using digital story writing as a pedagogy to develop AI literacy among primary students, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100054>.
- Franganillo, J. (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. *Methaodos.revista de ciencias sociales*, 11(2), m231102a10. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710>
- Hornberger, Marie; Bewersdorff, Arne y Nerdel, Claudia (2023). What do university know about Artificial Intelligence? Development and validation of an AI literacy test? *Computers and Education: Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100165>
- Parlamento Europeo (2020). *¿Qué es la inteligencia artificial y cómo se usa?*. Noticias. 8/9/2020 <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20200827STO85804/que-es-la-inteligencia-artificial-y-como-se-usa>
- Manos, Antoninis (Director.) (2023). *Global Education Monitoring Report (GEM Report) UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Memarian, Bahar y Doleck, Tenzin (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI) and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5. doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100152.
- Mongelo, Luis; Alcaráz, Bernardo; Dávila Marcela; Garabato, Claudio; Sandoval, Clara; Levi, Marcelo; Panik, Gabriel; Villaruel, María(2028). Software para evaluación de hardware pedagógico utilizable en la educación universitaria. *TE y ET*, 22. 10.24215/18509959.22.e05
- Rodway, P., & Schepman, A. (2023). The impact of adopting AI educational technologies on projected course satisfaction in university students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100150>
- Yilmaz, Ramazan, Gizem, Fatma y Yilmaz, Karaoglan (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI) based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>.
- UC3M Digital (2023). Recomendaciones para la docencia con inteligencias artificiales generativas. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/37989>

CÓMO MOTIVAR A LAS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES

Francisco José Florido Esteban¹
José Carlos Anillo Torre
Salvador Doblás Arrebola
Marta Varo Martí

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado, de cualquier entidad, como trabajadores y trabajadoras que son se ven sometido a mucha presión diaria, no sólo por el hecho de acudir a trabajar todos los días sino por el hecho de llevar mucho tiempo en un mismo trabajo. Desde nuestra experiencia esto hace que perdamos ese entusiasmo y poco a poco nuestra *motivación*, en su concepción de ser el motor que nos mueve. Incluso pudiendo desencadenar en lo que se conoce popularmente como el *síndrome de “estar quemado”*.

Las empresas deben de velar por el bienestar de sus trabajadores y trabajadoras ya que es su bien máspreciado, creando mecanismos que hagan que cada día se vaya con ilusión y entusiasmo al trabajo en un ambiente agradable y motivante. En esta motivación los entornos rurales pueden aumentar nuestra motivación y hacer que nos sintamos más relajados y mejor valorados.

2. LA MOTIVACIÓN LABORAL

El común denominador de todas las organizaciones del mundo es que están integradas por personas para lograr el fin último de la empresa. Es por ello que se consideran el activo intangible máspreciado dentro de una organización.

La eficacia y eficiencia de una empresa están determinadas por sus recursos humanos, debido a que sólo mediante éstos es posible la efectividad del resto de recursos existentes. Es

¹ Miembros del Grupo de Investigación HUM365: Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación (FOREMPIN). Universidad de Málaga.

por ello que hay que cuidar y preparar a este bien tanpreciado para que la empresa sea competitiva en un mundo cada vez más globalizado y tecnológico. En este proceso, la motivación juega un papel crucial.

Para que un individuo realice una tarea deben concurrir tres requisitos: que el individuo pueda hacerlo (medios), que tenga conocimientos para hacerlo (habilidades y aptitudes) y que quiera hacerlo (motivación). Para poseer la clave de la gestión de personas es necesario poseer las claves de la motivación laboral.

Motivación proviene del latín movere=mover, así la definiremos como el motivo que impulsa a la acción, que en lo referente al trabajo se concreta en la cantidad de energía y esfuerzo que una persona está dispuesta a poner en su trabajo.

La investigación *“Motivación, Satisfacción y Vinculación. ¿Es gestionable la voluntad de las personas en el trabajo?”* realizada por Carlos Sánchez trata de esclarecer qué factores influyen en la motivación laboral. Los factores que influyen en la voluntad y motivación de los trabajadores se pueden dividir en factores externos y factores internos a la empresa. Éstos últimos pueden ser gestionados por la empresa, mientras que los primeros son ajenos a ésta.

Carlota Peña Estrada (2015) realiza una clasificación propia, a raíz de la investigación de Carlos Sánchez, de 11 factores internos eficaces para aumentar la motivación:

- 1 El dinero, tiene un fuerte poder motivacional ya que el sueldo nos permite una mejor calidad de vida. Los puestos de trabajo y las tareas deben ser claras y para unas mismas tareas deben de incurrir un mismo salario y una misma categoría profesional ya que puede acarrear problemas o desmotivación. Resulta de interés los incentivos por objetivos como una herramienta motivacional.
- 2 El reconocimiento y el elogio, además de un coste económico nulo. El reconocimiento puede ser de superiores, iguales o subordinados. Puede hacerse verbal, privado o público, diplomas, empleado del mes, entre otros mecanismos.
- 3 El tiempo, dotar de tiempo libre como una forma de recompensa.
- 4 “A piece of cake” consiste en participar directamente en las acciones y ganancias de la empresa.
- 5 Promociones y desarrollo profesional, posibilidad de aumentar las responsabilidades o pequeñas responsabilidades que permitan una mejora empresarial y promocionar en la empresa.
- 6 Trato de calidad y elección de tareas, es muy importante cuidar el trato con y entre las personas para que se sientan cómodas en el entorno. Y ofrecerles tareas agradables o quitándoles otras desagradables.
- 7 Autonomía, darle autonomía en el desarrollo de las tareas que se le asignen.
- 8 Formación, dotar de cursos que permitan un desarrollo personal y profesional.
- 9 Acciones outdoor y recreación, estas acciones outdoor son capaces de crear un ambiente distendido como visitas culturales, salidas, comidas, encuentros

deportivos, además de acondicionar y organizar los espacios de trabajo de manera agradable.

10 Regalos.

11 Los modelos organizacionales, entornos donde los empleados se sientan motivados.

2.1. La motivación en las monitoras deportivas

Como apunta Maslow (1943) en su “Teoría de la Motivación Humana”, que se ha convertido en una de las teorías más importantes en el campo de la motivación, los factores que motivan a las personas se pueden organizar en cinco categorías, que se pueden agrupar en dos: primarias y secundarias.

Necesidades primarias (fisiológicas y de seguridad). Los monitores, como trabajadores se regula por el Estatuto de los Trabajadores (2015), IV Convenio de instalaciones deportivas y gimnasio (2018) y la nueva reforma laboral (2021) que mejora sustancialmente la estabilidad de los trabajadores en general y del sector, muy castigado por su rotación dada la importancia de la forma física. Además el Convenio regula los sueldos según el puesto de trabajo que desempeñe, lo que permite una mínima calidad de vida aunque la oferta de horas continúa siendo muy baja.

Necesidades secundarias (sociales, estatus y autorrealización). En la ley del deporte andaluz (2016) se reconoce en el artículo 50 al monitor deportivo como un profesional aunque aún falta una ley estatal de ordenación de las profesiones del deporte. Y otras cuestiones como la formación, regulada por el artículo 23.3 del Estatuto de los Trabajadores, que indica que tienen derecho a 20 horas anuales de formación. Contribuirán a un desarrollo profesional y personal.

3. SÍNDROME DE “ESTAR QUEMADO”

La actual sociedad está sometiendo al profesorado a un gran estrés laboral y social, provocando en casos extremos el llamado síndrome de profesor quemado (Burnout) debido a las constantes exigencias dentro de la profesión y a la dificultad de llegar a unos objetivos por falta de motivación y el artazgo con la estructura superior educativa (Rodríguez-Mateo, 2018), falta de acompañamiento por parte de las direcciones de centros educativos y la falta de colaboración de los padres. A ello hay que sumarle el difícil clima de aula con adolescentes cada vez más disruptivos en su comportamiento (Bisquerra Alzina & Hernández Paniello, 2017).

Por ello, sin duda uno de los puntos en que debemos tratar de mejorar la formación inicial de profesorado es en educación emocional (Bisquerra Alzina, 2015), para aprender a gestionar sus propias emociones y la de sus alumnos, desarrollando las inteligencia intrapersonal e interpersonal para mejorar el trabajo en equipo en los centros escolares y el fortalecimiento de la resiliencia (Sierra Molina et al., 2019).

El concepto de resiliencia (Luthar et al., 2000) nos permite, a partir del desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, dar una capacidad de adaptación a las circunstancias adversas en la vida en general y en educación en particular, permitiendo, a partir del trabajo en la formación inicial del profesorado dotar de una serie de herramientas fundamentales para motivarse a sí mismo y motivar al alumnado en su carrera académica y personal como son la perseverancia, la autoconfianza, sensatez, flexibilidad, relaciones positivas y capacidad para resolver conflictos, todos ellos esenciales para la vida del docente en busca de reconocimiento social.

Este conocimiento de conceptos como resiliencia, educación emocional, reconocer las propias emociones y el contacto social positivo permitiría una mejor adaptación del docente en general para poder enfrentarse de manera más apropiada a los desafíos de su vida en el mundo escolar, apoyándole desde el colectivo y desde las instituciones en su quehacer diario.

Por ello, la educación emocional debería de implantarse en la formación inicial del profesorado (Bisquerra Alzina, 2005) ya que es el momento de preparar a los futuros docentes no solo en la parte académica y pedagógica sino también en la personal y afectiva para enfrentar su profesión con una perspectiva más positiva que la actual situación donde el abandono de la profesión (Rodríguez Mantilla, 2011) docente está haciendo mella en la sociedad, dejando un gran vacío y el desaprovechamiento de personas bien formadas académicamente que podrían aportar muchos beneficios a la sociedad en general.

Esta implantación a niveles de centro educativos permitiría una mayor motivación en el profesorado, viendo cómo el trabajo en equipo y el reconocimiento al trabajo realizado y el apoyo de los compañeros permiten a los docentes una vida laboral más llevadera y fomentando la creatividad y la iniciativa en el aula.

3.1. Síndrome de Burnout en el Profesorado Universitario

El Síndrome de Burnout es un problema de salud mental ampliamente estudiada y preocupante que afecta a muchos profesionales en el ámbito laboral. En particular, los docentes universitarios son vulnerables a este síndrome debido a las demandas de su trabajo, que incluyen la enseñanza, la investigación y la administración. El Burnout se caracteriza por la sensación de agotamiento, la despersonalización y la disminución de la realización personal en el trabajo (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). En este apartado, se examinarán las causas del Síndrome de Burnout en el profesorado universitario y se propondrán estrategias de resiliencia y prevención.

Las causas del Burnout en el profesorado universitario son diversas y complejas. García-Delgado et al. (2023) destacaron la influencia del género en la incidencia del estrés laboral y el Burnout en el profesorado universitario. Según su investigación, las mujeres docentes tienden a experimentar menos síntomas de Burnout en comparación con los hombres. Esto sugiere que el género puede desempeñar un papel importante en la manera en que las docentes manejan y experimentan el estrés laboral.

El trabajo emocional, que implica la expresión de emociones socialmente deseables durante la interacción con los estudiantes y colegas, es un factor clave en el desarrollo del Burnout (Maslach et al., 2001). Los docentes universitarios a menudo enfrentan la presión de mantener relaciones positivas y comprensivas con los estudiantes, pudiendo llevar a una carga emocional excesiva. Esta carga emocional puede contribuir al agotamiento emocional y al desarrollo del Síndrome de Burnout.

Para abordar el Síndrome de Burnout en el profesorado universitario es esencial implementar estrategias de resiliencia y prevención. Algunas de las estrategias efectivas incluyen:

- Apoyo institucional: Las universidades deben proporcionar un entorno de trabajo que ofrezca apoyo y recursos para los docentes. Esto incluye servicios de asesoramiento y desarrollo profesional (Martínez & Marques-Pinto, 2018).
- Fomento de la autonomía: Las instituciones académicas deben permitir que los docentes tengan cierta autonomía en su trabajo, lo que puede ayudar a reducir la sensación de despersonalización (Pines & Aronson, 1983).
- Desarrollo de habilidades de inteligencia emocional: La inteligencia emocional es vital para manejar el estrés y las demandas emocionales en el entorno académico. Extremera, Mérida y Rey (2018) encontraron que la inteligencia emocional es un recurso efectivo contra el Burnout en docentes de Educación Secundaria.
- Formación en gestión del estrés: Las universidades pueden considerar ofrecer una formación en gestión del estrés que ayuden a los docentes a desarrollar habilidades de afrontamiento (Santamaría, 2017).
- Fomento de la resiliencia en los estudiantes: Los docentes pueden promover la resiliencia entre sus estudiantes, enseñándoles habilidades para hacer frente al estrés y la presión académica. Esto puede crear un entorno más saludable y menos estresante en el aula.
- Establecimiento de límites: Los docentes deben aprender a establecer límites claros en su vida profesional y personal. Esto implica saber cuándo decir no y priorizar su bienestar.
- Prácticas de autocuidado: La atención a uno mismo es fundamental para prevenir el Burnout. Los docentes deben dedicar tiempo a actividades que les proporcionen bienestar, como el ejercicio, la meditación y la desconexión digital.
- Comunicación abierta: Fomentar la comunicación abierta con los colegas y la administración puede ayudar a abordar e identificar problemas antes de que se conviertan en fuentes de estrés crónico.

4. FORTALEZAS DE LOS CONTEXTOS RURALES

Comprender las oportunidades que la escuela rural ofrece nos permite crear entornos de cambio y crecimiento, apoyando las aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa. Este proceso da lugar a una nueva identidad para las escuelas rurales en una sociedad cada vez más diversa (Bustos, 2013). No obstante, las posibles limitaciones en la formación de los docentes en las escuelas rurales pueden dar lugar a desafíos en su labor, principalmente debido en ocasiones a la falta de comprensión de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje únicas y peculiares que ese entorno ofrece y necesita.

A pesar de las dificultades y retos que puedan surgir en este contexto, es fundamental reconocer que la escuela rural posee una serie de cualidades y potencialidades que no deben pasarse por alto. A menudo, estas instituciones educativas se benefician de un entorno natural y comunitario único que fomenta un sentido de comunidad. Ésto hace que la proximidad a la vida rural y las tradiciones locales también brindan oportunidades únicas para la educación cultural y el entendimiento de las realidades de la vida en áreas rurales.

Por otro lado, el tamaño reducido de la ratio por clase permite una atención más personalizada a los estudiantes y la posibilidad de crear un ambiente de aprendizaje cercano y enriquecedor. En este sentido, nos encontramos con una figura de maestro/a altamente arraigado a su entorno, con la capacidad de individualizar el proceso de aprendizaje y conectarlo de manera significativa con el entorno local, al mismo tiempo que se adapta a las necesidades de una amplia variedad de niños y niñas (Abós, 2020). Asimismo, los docentes van a desempeñar y adquirir una serie de competencias para abordar desafíos pedagógicos singulares, tales como lidiar con una amplia gama de niveles en una misma aula. Este escenario resulta un gran reto, ya que en muchas ocasiones la formación resulta escasa, no obstante, se ha cambiado el enfoque, de forma que se vea como una oportunidad para crecer profesionalmente y poder satisfacer las necesidades específicas de la comunidad.

También, relacionado con el papel de ser un epicentro cultural en las localidades, la escuela rural establece vínculos con las familias que son prácticamente inalcanzables para las escuelas urbanas. Tahull y Plaza (2018) subrayan la importancia fundamental de la colaboración de las familias en el desarrollo normal de una escuela rural, fomentando dinámicas altamente positivas que se manifiestan en estos centros y que, además, son ampliamente apreciadas y agradecidas tanto por los docentes como por las propias familias.

En este sentido, la escuela rural puede desempeñar un papel fundamental en la promoción de un sentimiento de identidad y pertenencia en la comunidad local, y puede ser un centro de innovación en la educación que se ajusta a las necesidades específicas de esa área geográfica. Por lo tanto, a pesar de que los desafíos pueden ser palpables, no podemos menospreciar el potencial inherente y las motivaciones que estas escuelas pueden aportar a la sociedad y a las personas a las que sirven.

5. CONCLUSIONES

Es importante implementar una estrategia que potencia la motivación laboral. La motivación ya no es sólo la retribución económica que se recibe sino que hay otros factores como la formación continua, un clima laboral agradable, el reconocimiento, la autonomía, el trato de calidad, entre otros, que influyen positivamente potenciando la motivación de los empleados.

En cuanto al síndrome de Burnout es un problema real en los trabajadores. Sin embargo, con la implementación de estrategias de resiliencia y la promoción de la inteligencia emocional, es posible prevenir y gestionar este síndrome de manera efectiva.

Y, para finalizar, los entornos rurales son espacios que hacen mantener la motivación dado los vínculos que se generan en ellos y estos apoyos sociales hacen que se cuente con mecanismos para poder afrontar el síndrome de burnout.

6. REFERENCIAS

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41–52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*.
- Bisquerra Alzina, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación* (J. C. Pérez González & E. García Navarro (eds.)). Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., & Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles Del Psicólogo*. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bustos Jiménez, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.
- Extremera, N., Mérida, S., & Rey, L. (2018). La inteligencia emocional ayuda a los docentes a enfrentarse al estrés. Universidad de Málaga
- García-Delgado, Y., García-Álvarez, E., López-Aguilar, D., & Álvarez-Pérez, P. R. (2023). Incidencia del Género en el Estrés Laboral y Burnout del Profesorado Universitario. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 41–60.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience. *NIH Public Access*, 71(3), 543–562. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/pdf/nihms-21559.pdf>
- Martínez, M. L., & Marques-Pinto, A. (2018). *El Síndrome de Burnout en los Profesores Universitarios*. Aula Magna.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Peña, C. (2015). *La motivación laboral como herramienta de gestión en las organizaciones empresariales* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pontificia Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/4152/TFG001138.pdf>
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1983). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Press.
- Rodríguez-Mateo, H. J. (2018). Variables socio afectivas y la eficacia en la labor docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 139. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n2.v1.877>
- Rodríguez Mantilla, J. (2011). El síndrome de Burnout en el profesorado de secundaria y su relación con el clima social de los centros educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*.
- Sánchez, C. (2008): Motivación, Satisfacción y Vinculación. ¿Es gestionable la voluntad de las personas en el trabajo? *Acción Psicológica*, Vol 5, 9-28.
- Santamaría, M. (2017). Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (I): definición y proceso de generación. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Sierra Molina, T. de J., Sevilla Santo, D. E., & Martín Pavón, M. J. (2019). Profesor universitario, ser en resiliencia. Una mirada a su labor en el contexto educativo actual. *Diálogos Sobre Educación*, 19, 1–20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.539>
- Tahull Fort, J., & Montero Plaza, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161–176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>

CONSTRUYENDO CONCIENCIA CULTURAL: INTERVENCIÓN EN LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO MÁS ALLÁ DEL CONTEXTO ESCOLAR

Juan Carlos Armenteros Mayoral
Cristian Calzado Torres
María del Carmen González Cortés
Susana Ripoll Martín

1. INTRODUCCIÓN

La actual situación de emergencia planetaria por la que estamos atravesando, marcada por graves crisis sociales, económicas y medioambientales, junto a sus devastadoras consecuencias de futuro constituye un tema de interés social que advierte, cada vez más, la búsqueda de soluciones encaminadas a reorientar el rumbo de la humanidad y a salvaguardar el planeta de posibles nuevas alteraciones (UNESCO, 2022).

En ese sentido, la Educación para la Sostenibilidad (a partir de ahora EpS) tiene mucho que aportar dando respuesta a los problemas desde una perspectiva holística que permita avanzar hacia la transformación social; a través de la formación de una ciudadanía crítica, participativa, capaz de comprender los problemas, tomar decisiones y actuar en consecuencia (Antúñez, 2017), que garantice el cambio de pensamiento y la construcción de nuevas formas de vida más justas y sostenibles (UNESCO, 2022), cumpliendo así las directrices establecidas en el año 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que contempla 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (de aquí en adelante ODS) y 169 metas de carácter universal que abarcan el conjunto de problemas que enfrenta el planeta a corto, medio y largo plazo.

En este proceso de formación, sensibilización y concienciación sobre la importancia que tiene proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural, las/os profesionales de la Educación Social tienen un papel crucial como agentes educativos de transformación social, ya que a través de sus acciones socioeducativas pueden transformar los valores predominantes en las sociedades y, con ello, motivar nuevas formas de pensar y actuar de las personas que

promuevan un desarrollo humano alternativo en el que la sostenibilidad sea la respuesta social (Caride, 2017).

Por todas estas razones, la propuesta didáctica que se especifica como intervención tiene la finalidad de educar y concienciar a la categoría juvenil de fútbol sala de la provincia de Jaén sobre la importancia de proteger y salvaguardar el magnífico patrimonio natural e histórico-artístico que posee esta provincia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Patrimonio Jiennense

Al pensar en la provincia de Jaén es inevitable imaginar un paisaje lleno de olivos y vastos montes. Pero realmente Jaén es una de las provincias de España que más patrimonio atesora, tanto patrimonio natural como histórico-artístico. Si nos ceñimos a los datos Jaén es la provincia con más patrimonio natural protegido de España, son más de 300.000 hectáreas de parques naturales declarados como patrimonio natural entre los que se encuentran el Parque Natural Sierra de Andújar, el Parque Natural Sierra de Mágina, el Parque Natural de Cazorla, Segura y las Villas y el Parque Natural de Despeñaperros.

A todo este patrimonio natural debemos de añadirle el patrimonio histórico-artístico. Reconocida por su gran cantidad de castillos y fortificaciones, en total 237, o también es ejemplo de otras formas artísticas como las pinturas de la Cueva de la Graja, en Jimena. Además, se observa el paso de civilizaciones como la Cultura del Algar en Peñalosa, como afirma Zafra de la Torre (2006), en el término municipal de Baños de la Encina; los íberos, según Ruiz y Molinero (2015), grandes personajes de la provincia durante años, en Puente Tablas, la llegada de los romanos con el Yacimiento de Castulo o la Villa de los Robles o el paso de los musulmanes con los Baños Árabes de Segura de la Sierra o los Baños Árabes del palacio de Villadomardo, en Jaén (Salvatierra, 2006). Jaén es la tierra de frontera que llenó nuestras localidades con torres defensivas y castillos, como el de Santa Catalina en Jaén capital, el castillo de la Peña de Martos, el de Lopera o la fortaleza de la Mota en Alcalá la Real (Galán, 1999).

Jaén también es tierra del renacimiento, un movimiento cultural que dejó en la provincia incontables obras hasta convertirla en el territorio con mayor obras renacentistas por metro cuadrado con las joyas de Andrés de Vandelvira, Jacobo Florentino o Sebastián de Solís y muchos más que dejaron su impronta en varios municipios de la provincia. Vivió también el paso al barroco con ejemplos como el Camarín del Cristo de Baños de la Encina o además de otros tantos ejemplos patrimoniales que se levantaron en edad contemporánea (Romero de Torres, 1915).

2.2. Fundamentos educativos de la integración del patrimonio cultural y deporte

La integración del patrimonio cultural del contexto más inmediato -que es el deporte- en una propuesta fundamentalmente educativa, que busca el enriquecimiento de los deportistas de base

a través de la exploración de la historia y cultura local. Esta iniciativa se basa en sólidos fundamentos educativos como pueden ser las competencias clave y los descriptores de dichas competencias que marca el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

El desarrollo de competencias se relacionan principalmente con la competencia en conciencia y expresión culturales, competencia ciudadana y competencia personal, social y de aprender a aprender, aunque como se marca en dicha ley, una correcta adaptación no debe limitar estas intervenciones a ciertas competencias. El fomento del aprendizaje experiencial dentro de esta propuesta educativa fomenta los cuatro estilos de aprendizaje que Espinar et al. (2020) señala. En ellos podemos ver que el alumnado ejerce diferentes acciones de intervención directa como la producción de ideas, contextualización del aprendizaje, solución de problemas o la relación de ideas. No obstante, como cada actividad pedagógica, para lograr dichas actividades y el objetivo principal de valoración y conocimiento del patrimonio cultural que lo rodea, es elemental plantear estrategias de enseñanza basadas en acciones paralelas y desarrollar una conciencia de sus estilos de aprendizaje para acrecentar su capacidad de aprender a aprender.

Cabe añadir la importancia que tendría las familias dentro de estas actividades sociales y recreativas en las cuales surge una motivación que ensanchan los horizontes intelectuales y personales y, por lo tanto, favorecen a un desarrollo positivo en el rendimiento académico. Avila et al. (2021) muestra la importancia de la participación de las unidades familiares como fuente principal de actitudes, aptitudes y conocimientos que facilitarán una correcta adaptación en la estructura social.

2.3. Patrimonio cultural como elemento central para la sostenibilidad

Ante el actual panorama, la Meta 4 del ODS-11 se identifica como un elemento clave en el cumplimiento de la Agenda 2030 y, por ende, el desarrollo humano sostenible. Esta meta hace referencia a la protección del patrimonio cultural y natural del mundo para la promoción de ciudades inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles, haciendo hincapié de manera explícita sobre la estrecha vinculación del patrimonio con la sostenibilidad. La cultura como constructo social y, con ello, los bienes patrimoniales -tangibles e intangibles- son el reflejo de nuestros valores, costumbres, tradiciones, creencias, normas y conocimientos, a partir de los cuales vamos configurando inconscientemente nuestros esquemas de pensamiento según las formas de vida de cada contexto y grupo social; sientan las bases y son un recurso imprescindible en la construcción de las identidades y la cohesión entre las comunidades humanas (Cepeda, 2018).

Desde esta perspectiva, si aceptamos que la comunidad es una fuente de aprendizaje, comprenderemos que los elementos patrimoniales son un recurso educativo en sí mismo para tomar conciencia de lo que vivimos, cambiar nuestra visión del mundo y poder replantear nuestro entorno (Jiménez, 2022). Es por ello por lo que, en un mundo globalizado en el que todas las personas estamos interconectadas, hoy más que nunca, debemos aprovechar el enorme

potencial aporte del patrimonio cultural al desarrollo y transformación de las sociedades, en línea con la sostenibilidad (Baltà, 2018). Esto significa dotar a la ciudadanía de una identidad comprometida con la sostenibilidad, a través de la exploración, sensibilización y concienciación de los bienes culturales con valor histórico del contexto nacional o local.

3. INTERVENCIÓN

Para la elaboración de la propuesta didáctica que se ha mencionado a lo largo de la introducción y haciendo mención al patrimonio cultural e histórico que se encuentra en la provincia de Jaén, se realiza una contextualización desde la competición de categoría juvenil de fútbol sala. La Real Federación Andaluza de Fútbol ante la cantidad de clubes que presentan su admisión a dicha categoría, en total de veinte equipos, ha establecido una diferenciación por localización geográfica. En el primer grupo se presentan las ciudades y pueblos pertenecientes al sur y oeste de la provincia de Jaén, y el segundo grupo se establece dentro de las localidades del norte y este de la provincia (Real Federación Andaluza de Fútbol, 2023a).

Para una total contextualización, se utilizará el calendario del equipo de la capital de Jaén, San Felipe. Dicho club cuenta con un total de quince fichas para el equipo juvenil. Además cuenta con un equipo en todas las categorías base de fútbol y fútbol sala (Real Federación Andaluza de Fútbol, 2023b). El club situado en la zona sur de la capital jiennense recoge niños de los barrios del Almendral, El Tomillo, San Felipe y Glorieta principalmente, debido a su situación geográfica (Tapia-Sánchez, 2015).

Para esta intervención se selecciona la localidad de Alcalá la Real. Esta ciudad es uno de los municipios más importantes de la provincia de Jaén, según Vidal (2009), en tiempos medievales ocupó una plaza muy importante entre las fronteras castellananas del Reino de Jaén y las fronteras nazaríes del Reino de Granada, aunque la ocupación del cerro de la Mota la podemos constatar desde épocas anteriores gracias a asentamientos íberos y romanos.

El bien patrimonial más destacable del municipio alcalino es sin duda su Fortaleza de la Mota, una construcción que impresiona desde todos los puntos desde los que se puede observar. Galán (1999) señala que sus orígenes son algo confusos, encontramos autores que aseguran que la fortaleza primigenia se levantó en la primera mitad del siglo VIII. En 1340, el rey castellano Alfonso XI sitió la plaza y apenas un año más tarde, en 1341 cayó definitivamente en manos castellananas. Esta será la primera actividad, una visita guiada por la fortaleza y sus restos arqueológicos. Dentro del perímetro de la fortaleza se levantó en el siglo XVI un templo a partir de las trazas de Martín de Bolívar. Presenta una planta de tres naves de dos tramos cada una, una de sus capillas más destacable es la Capilla Bautismal, que presenta una doble portada renacentista y que algunos historiadores atribuyen a Jacobo Florentino.

Otra de las actividades será visitar el patrimonio religioso del municipio, el Palacio Abacial, mandado a levantar en una antigua casa señorial por mandato del abad Esteban Lorenzo Mendoza y Gatica en el año 1781 (Quesada, 1990). Además, también se encuentra la iglesia de

San Juan, iniciada en el siglo XVI y finalizada en el siglo XVII. Otra de las iglesias que se puede visitar es San Antón o los diferentes conventos que quedan en pie como el Monasterio de la Santísima Trinidad, en las faldas del cerro de la Mota, el Convento de los Capuchinos o el monasterio de hermanas dominicas de la Encarnación, donde aún reside una comunidad de clausura (Martín Rosales y Martín Rosales, 2005).

El municipio también presenta un importante patrimonio natural como es el Parque Periurbano de los Llanos, donde se sitúa la última actividad, un agradable paseo por sus nacimientos de agua y las ermitas que se levantan alrededor de este espacio natural.

4. CONCLUSIONES

El deporte, siendo un elemento universal que se encuentra en todas las culturas, en la actualidad es una actividad que genera relaciones sociales y desarrolla identidades colectivas y personales, fomentando el conocimiento, la confianza y la cooperación social. Gracias a estas relaciones se pueden crear redes de apoyo que generan beneficios de tipos psicosociales relacionados con la identidad y contribuyen a la creación de una mejor y ordenada ciudadanía civil (Pérez y Muñoz, 2018).

Dicho en otras palabras, el deporte a lo largo de la historia se ha utilizado para favorecer el desarrollo social, pero en la actualidad representa un elemento crucial para la consecución de la Agenda 2030. Por ello, es necesario entender el vínculo existente entre el deporte y las diferentes metas de los ODS para así focalizar los esfuerzos y optimizar los resultados desde ahora hasta el año 2030 (Grynspan *et al.*, 2019).

Concretamente, los últimos autores mencionados señalan que en el marco de la Declaración de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se reconoce de manera explícita el papel que el deporte desarrolla en el progreso social. Precisamente se expone que el deporte es una herramienta eficaz en el desarrollo sostenible, puesto que promueve la paz, la tolerancia y el respeto para así lograr la integración social de los diferentes contextos; si el deporte se plantea adecuadamente desde un diseño pedagógico genera valores a nivel personal y social muy beneficiosos y, en su práctica, contribuye al desarrollo integral de los individuos. Y, por ende, suscita a la ciudadanía a ser conscientes de sus derechos y deberes, siendo a su vez responsable con su entorno y su comunidad.

En definitiva, de acuerdo con estos autores el deporte no sólo genera una cultura basada en valores sino que mediante la perspectiva y experiencias de los actores que participan - educadores, entrenadores, usuarios y familiares- pueden contribuir al desarrollo sostenible.

Para la consecución de los ODS, en concordancia con Grynspan *et al.* (2019), es necesaria la creación de alianzas y espacios de comunicación e intercambio de buenas prácticas. Estos espacios facilitan que los diferentes actores puedan compartir recursos y aprendizajes, potenciando así las sinergias y mejorando los proyectos y programas existentes a nivel nacional y local relacionados con el desarrollo sostenible.

En conclusión, el diseño pedagógico de esta propuesta educativa pretende utilizar el deporte como una herramienta eficaz para conservar el patrimonio cultural de la provincia de Jaén y, que al mismo tiempo, este espacio sea un entorno de diálogo dónde los actores sociales puedan intercambiar sus perspectivas e intereses, contribuyendo a la promoción del civismo de la población.

5. REFERENCIAS

- Antúñez López, M. (2017). Problemática del Proceso de Sostenibilización Curricular en el Contexto Universitario Español: la Formación del Profesorado como Catalizador [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba]
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/15069/2017000001649.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avila Vargas, N., Giannotti Vázquez, S., Avila Vargas, N., & Giannotti Vázquez, S. (2021). El acompañamiento familiar en los procesos educativos durante la infancia: Un acercamiento a través de estudios de casos. Universidad de La Habana, 291.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0253-92762021000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Baltà Portolés, J. (2018). Patrimonio Cultural y Ciudades Sostenibles. Temas Clave y Ejemplos de Ciudades Europeas. Informes de la Comisión de cultura de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos CGLU, 7.
https://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/es/report_7_-_cultural_heritage_sustainable_development_-_spa.pdf
- Caride Gómez, J. A. (2017). Educación Social, Derechos Humanos y Sostenibilidad en el Desarrollo Comunitario. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 29(1), 245-272.
<http://hdl.handle.net/10347/17497>
- Cepeda Ortega, J. (2018). Una Aproximación al Concepto de Identidad Cultural a partir de Experiencias: el Patrimonio y la Educación. Tabanque, 31.
<https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Espinar Álava, E. M., Viguera Moreno, J. A., Espinar Álava, E. M., & Viguera Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. Revista Cubana de Educación Superior, 39(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Galán, J. E. (1999) Los Castillo de Jaén.
- Grynspar, R., Pinta, M., Albán, M. A., Ramírez, A., Cáceres, F. y Rienda, M. J. (2019). Iberoamérica y la Agenda 2030: El deporte como herramienta para el desarrollo

- sostenible. Consejo Iberoamericano del Deporte. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/SEGIB-CID-Deporte-y-ODS-Librillo-1.pdf>
- Jiménez Jiménez, R. (2022). Educación Social y Sistema Educativo. Visiones y Reflexiones sobre la Construcción de la Identidad Profesional. Revista de Educación Social, 35. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/12/res-35.-VIII-Cong.-3etapa.mesa-ES-escuela.ruben_.pdf
- Martín Rosales, F y Martín Rosales, E, (2005). Las parroquias de Alcalá la Real. Sociedad Económica de Estudios Medievales.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, Ediciones UNESCO y Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Pérez, A. M. y Muñoz, V. M. (2018). Deporte, cultura y sociedad: un estado actual de la cuestión. Revista de humanidades, (34), 11-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6462051>
- Quesada García, S. (1990). El Palacio Abacial de Alcalá la Real. Diario JAÉN, 30 de septiembre de 1999, 28-29.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Pub. L. No. Real Decreto 157/2022, BOE-A-2022-3296 24386 (2022). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Real Federación Andaluza de Fútbol. (2023a). RFAF - Buscador de Competiciones. https://www.rfaf.es/pnfg/NPcd/NFG_LstCompeticiones_Vis?cod_primaria=1000123&proxima_vez=1&codtemporada=19&Sch_Codigo_Delegacion=7&Sch_Codigo_Tipo_Juego=3&Sch_Codigo_Categoria=&Sch_Cod_Agrupacion=&Sch_Cod_Competicion=35472070&Sch_Grupo=35472585&codclub=&Club=&Sch_Nombre_Club=&Sch_Equipo=&Sch_Nombre_Equipo=
- Real Federación Andaluza de Fútbol. (2023b). RFAF - Consulta de Clubes. https://www.rfaf.es/pnfg/NPcd/NFG_VerClub?cod_primaria=1000118&codigo_club=7860
- Romero de Torres, J (1915) Catálogo de los monumentos históricos y artísticos de la provincia de Jaén.
- Ruiz Rodríguez, A y Molinero, M. Jaén, tierra íbera: 40 años de investigación y transferencia (2015) Universidad de Jaén.
- Salvatierra Cuenca, V. El Alto Guadalquivir en época islámica (2006). Universidad de Jaén.
- Tapia-Sánchez, F. (2015). Análisis histórico urbanístico de la ciudad de Jaén y expectativas futuras. <http://crea.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/2265>
- Vidal, Francisco (2009) Jaén en época de los nazaríes (Al - Andalus, S. XIII - XV).
- Zafra de la Torre, N. De los campamentos nómadas a las aldeas campesinas. La provincia de Jaén en la Prehistoria (2006). Universidad de Jaén.

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA, ESCUELA Y NIVEL EDUCATIVO: VARIABLES DEL ENFOQUE CONDUCTISTA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

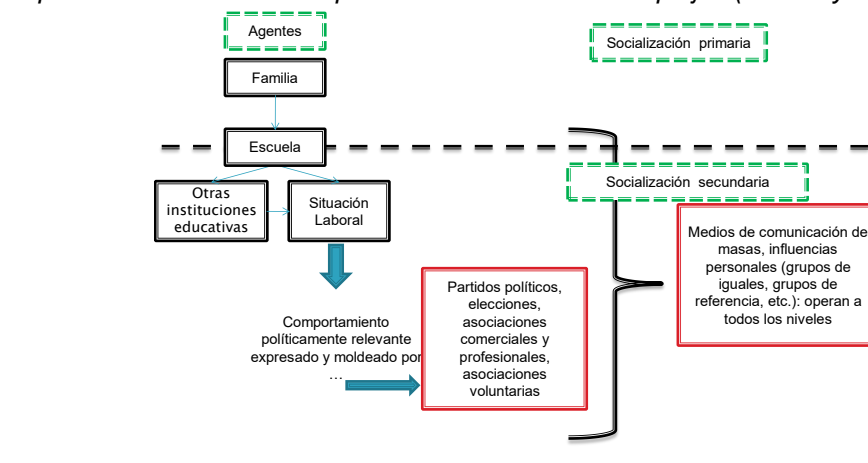
Laura Feliciano Pérez¹
 José Manuel García Moreno²

1. INTRODUCCIÓN: LAS AGENCIAS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Este trabajo se centra en presentar cuáles son las principales variables que, desde el enfoque de la Escuela de Columbia, se establecen al hablar de la configuración de los comportamientos políticos. No se puede pasar por alto la necesaria consideración del proceso de socialización como algo muy complejo, en el que intervienen múltiples variables y contactos con las diferentes agencias en un proceso amplio y complejo de socialización política (Figura 1).

Figura 1.

El proceso de socialización política en sociedades complejas (Dowse y Hughes, 1999)



¹ Doctoranda de la Universidad de Málaga (España)

² Profesor Titular de la Universidad de Málaga (España)

A pesar de las importantes transformaciones que se están produciendo en la familia como marco para la transmisión de las normas en sociedad hacia valores más democráticos, esto no significa que esta agencia esté perdiendo peso en este proceso de socialización en orientaciones de valor político (Castillo, 2000), sino que dicho peso se complementa con la presencia de otras agencias donde ese proceso se desarrolla. Así, la escuela en sentido amplio (la formación reglada y aquellos otros espacios – instituciones educativas) viene complementando a la familia como agencia de socialización política primaria, pero también ocupa un espacio dentro del proceso socialización secundaria, actuando en conjunto con otras instituciones de tipo educativo, el ámbito laboral, el contacto con los medios de comunicación y con la agencias de tipo político (partidos) o del tercer sector con capacidad de movilización y activación de la participación ciudadana (asociaciones profesionales, voluntarias, etc).

El proceso de socialización política presenta, además, una serie de rasgos a considerar a la hora de enfocar el modelo conductista de la Escuela de Columbia (Benedicto, 1996):

- La socialización política hay tomarla como un proceso dinámico durante toda la vida de los individuos, donde se va pasando por diferentes procesos de resocialización en creencias y valores políticos.
- Puesto que son múltiples los espacios – agencias de socialización, muchas veces este proceso es conflictivo tanto en términos de identidad como de roles desempeñados. A veces los valores políticos mostrados en la escuela chocan, por ejemplo, con los recibidos en la familia
- Los espacios informales, donde el individuo se siente cómodo, donde no hay conflicto, son aquellos en los que la cultura se puede asimilar de manera más efectiva. Así, aspectos como identidad partidista, identificación con el sistema o la comunidad políticos, se asumen de manera más segura en contextos informales, colectivos y compartidos.
- La socialización política es ante todo un proceso de aprendizaje, que va más allá del simple acopio de información o conocimientos (lo formal) para el desempeño en la comunidad política de la que se forme parte. Esta socialización se articula como matriz de destrezas aprendidas y que van a determinar nuestras acciones políticas.
- Y, finalmente, y en toda lógica, el proceso de socialización política está muy influenciado por las variables de contexto y estructurales. Es decir, resulta esencial conocer cómo cada uno de nosotros asimila, construye una imagen de “lo político” más cercano a su vida diaria y cómo esa imagen influye en los comportamientos.

2. LA ESCUELA DE COLUMBIA

“The People’s Choice”, obra de Lazarsfeld, Berelson y Gaudet (1960), y publicada en el año 1944, se convierte en el punto de origen del modelo sociológico del votante (Escuela de Columbia), modelo en el que las variables estructurales son básicas en la explicación de los comportamientos políticos.

Con este trabajo, quedaría inaugurado un modelo de explicación cuya validez en términos de sus principales hipótesis, con sus limitaciones y consiguientes alternativas, sigue teniendo absoluta vigencia en la actualidad. Se iniciaría aquí el uso del enfoque conductista centrado en el estudio del comportamiento electoral, y que tenía la pretensión de ir más allá de la descripción de la conducta de un votante, apostando por la formulación de planteamientos teóricos complejos para explicar los procesos por medio de los cuales los individuos crean sus opiniones y preferencias políticas en contextos sociales.

Esta forma de acercamiento al estudio del comportamiento político resultó innovadora desde dos puntos de vista. Uno y fundamental, el metodológico, en la medida en que introduce la necesidad del estudio longitudinal como base para lograr conclusiones que permitan articular el segundo punto fundamental, los enunciados teóricos que derivan de esa forma de analizar la realidad. Se ven a continuación, ambos aspectos.

2.1. La innovación en las técnicas de producción de datos y resultados que sorprendieron

La investigación de Lazarsfeld et al. (1960) tenía por objetivo inicial analizar cuáles serían los posibles efectos que una campaña electoral podría tener en la formación de actitudes de tipo político (Martínez i Coma, 2008). La encuesta, técnica de producción de datos fundamental en el ámbito de la generación de conocimiento electoral, puede ser aplicada de múltiples maneras. Este enfoque apostaba por encuestar no de manera transversal, sino longitudinal. Adoptan la forma de panel entrevistando a los mismos individuos en diferentes momentos para obtener un registro de las variaciones de sus actitudes, cambios y transformaciones en los comportamientos.

La primera aplicación de una encuesta por panel tuvo lugar durante la campaña de las elecciones presidenciales de Estados Unidos del año 1940 y, en concreto, con el condado Erie County (Ohio, Estados Unidos). Se llevaron a cabo cinco oleadas entre los meses de mayo y noviembre, con una muestra recurrente de 600 individuos que participaron en todas ellas. El resto hasta completar los 3.000 individuos de la muestra inicial, fueron entrevistados dos veces. Por tanto, se estaba ante un procedimiento que buscaba un equilibrio claro entre representatividad de los datos (precisión) y parsimonia de estos (Ruiz Olabuénaga, 1996).

Lo primero que sorprende a cualquier investigación en relación con los resultados del estudio es que estos diferían de las propias hipótesis del equipo de Lazarsfeld. Ellos consideraban que la exposición a una campaña electoral produciría cambios sustanciales en las preferencias de determinados electores. Sin embargo, los datos apuntaron a que dichas campañas era más probable que produjeran un reforzamiento de las actitudes previas a esa

campaña antes que a variaciones sustanciales en las mismas. De hecho, los autores del estudio concluyen que el principal efecto de esta comunicación política era “reforzar la decisión de voto inicial”, más que “generar nuevas decisiones” en la medida en que el elector “elige exponerse a la propaganda con la que ya está de acuerdo, y aislarse de la propaganda con la que podría estar en desacuerdo” (Lazarsfeld et al., 1960, p. 87).

Según este planteamiento, los mensajes que se emitían desde las agencias políticas en el contexto de una la campaña electoral parecían ser inútiles de cara a la movilización del voto, “puesto que la gran mayoría de los ciudadanos emitiría su voto en función de su predisposición política, que venía influida por sus redes sociales y el medio social” (Martínez i Coma, 2008, p. 24). Se votaría, por lo tanto, por costumbre o hábito, por influencia del contexto social, derivándose de esta conclusión que las actitudes políticas no podían sustraerse al determinismo impuesto por los factores que conformaban la identidad social de los electores y, en definitiva, lo aprehendido a lo largo de su proceso de socialización primaria y secundaria. En definitiva, parece claro que el proceso de socialización política y las características socio-estructurales tenían y siguen teniendo mucho peso en la configuración de las formas de participación política, entre ellas el voto.

3. LAS VARIABLES SOCIO-ESTRUCTURALES

El modelo sociológico del votante se basará, a partir de los resultados de estas investigaciones panel, en la premisa de que “la predicción del voto es fácil si se conoce” entre otros, “el status socio – económico, la religión y la raza de los individuos” (Pallarés et al., 2007, p. 112), puesto que el proceso de formación de las preferencias de los votantes estará influenciado, de manera determinante, por sus características socio-estructurales. Es más, dichas características aparecerán inequívocamente reflejadas en el tipo de comportamiento electoral de los individuos. Así, los trabajos desarrollados desde esta perspectiva de la sociología política han venido a señalar algunos de los factores de mayor impacto en la participación electoral (Pérez Baralt, 2006), desde los básicos a los centrados en la escuela y el nivel educativo.

3.1. Los factores socio-estructurales básicos

En primer lugar, el **nivel socio – económico** señalado por Lazarsfeld et al. (1960) guarda una relación positiva con la participación, ya que cuanto más alto es, se registran mayores niveles de participación. Dicho nivel haría referencia no sólo al aspecto puramente económico, sino que comprende otra serie de variables que dependen del mismo: el nivel de ingresos o la situación laboral. Ambas características son fundamentales para que los individuos puedan asumir los costes (en dinero, tiempo y recursos) asociados a la participación política, de la que se deriva un sentido de la responsabilidad e identificación con la comunidad que culmina con el voto.

Así mismo, estaría **la clase social**, estrechamente relacionada con el nivel de ingresos. La clase social marcaría, menores niveles de abstención en las clases más altas que en las clases más bajas. Sin embargo, se trata de una relación que presenta matices debido a la aparición de los partidos obreros de masas, cuyo poder de movilización ha podido, en determinados momentos, contrarrestar el efecto negativo de la falta de recursos en la participación (Pallarés et al., 2007).

Esta idea nos lleva a una nueva variable: **el grado de integración social del individuo** que da cuenta de las redes sociales en torno a las cuales articula sus relaciones, donde se abren canales de comunicación en los ámbitos familiares, sociales y laborales que favorecen la participación. En este sentido es importante la implicación en organizaciones y asociaciones, independientemente de que sean políticas o no, ya que fomentan la autoconfianza y sirven de entrenamiento para la participación. Y en el sentido contrario, los individuos socialmente aislados, o los que pertenecen a grupos menos integrados, tienen menos tendencia a interesarse por la política y, en consecuencia, a participar en ella.

Especialmente destacado también es el papel de **la religión**, ya señalado por Lipset y Rokkan como un cleavage fundamental en la génesis de los sistemas de partidos y alineamientos de voto en Europa (Lipset y Rokkan, 2014). Los individuos que se declaran practicantes de una religión presentan niveles de participación electoral más elevados que los no religiosos o ateos.

Junta con estas primeras variables es necesario analizar también **la edad** y **el género**. En primer lugar, **la edad**, entendida no tanto como años desde el nacimiento sino como experiencia adquirida. Se trata de una variable que tradicionalmente correlaciona de manera positiva con la participación electoral. El factor explicativo estaría en la responsabilidad que se desarrolla con posterioridad a la juventud (cuando aún no existe un sentimiento formado de pertenencia social), y antes de entrar en la edad más adulta (momento en el que vuelve a bajar la participación). Además, a la hora de incorporar la edad al estudio de la participación electoral existe otro enfoque, que tiene en cuenta el factor generacional. En una misma generación se agrupan individuos que han compartido un mismo escenario de socialización y un mismo contexto histórico y social. El hecho de compartir estas vivencias tiene un importante impacto “en la configuración inicial de las actitudes políticas, atribuyendo una especificidad a cada generación” (Pallarés et al., 2007, p. 118). A diferencia de lo que ocurre con la edad, en la que se pueden apreciar variaciones en las pautas de participación paralelas al ciclo vital, las circunstancias que marcan a una generación conforman los rasgos de una identidad política cuyas pautas de comportamiento electoral se mantendrán estables a lo largo del tiempo. Sin embargo, este enfoque presenta problemas analíticos en el sentido de que los hechos que marcan a una generación pueden ser específicos de un país y, por tanto, no ser extrapolables a otros contextos (Pérez Baralt, 2006).

Otra de las variables tradicionalmente consideradas en el estudio de la participación desde el punto de vista sociológico ha sido el género. A pesar de tratarse de una variable que ha ido perdiendo capacidad explicativa en el análisis del comportamiento electoral, los estudios

realizados hasta la década de los años 70 del pasado siglo apuntaban a una mayor participación de los hombres que de las mujeres las cuales, además, presentaban una ideología más conservadora. Estas tendencias se sustentaban sobre dos fenómenos (Pallarés et al., 2007, p. 114):

- La mayor abstención se interpreta desde la estricta división de roles que hombres y mujeres desempeñaban en la sociedad, que situaba a la mujer en el hogar, lejos de los centros de trabajo y del ámbito político.
- Por otra parte, el mayor conservadurismo respondería a una relación más estrecha de las mujeres con el ámbito religioso, tanto en su proceso de socialización como en sus redes sociales.

Sin embargo, los avances en materia de igualdad de género, la incorporación de la mujer al mundo laboral y el proceso de secularización de la sociedad son, desde los años 80 del siglo XX, los factores que han ido borrando las diferencias en la participación electoral según el género.

3.2. El nivel educativo y el papel de la escuela en la socialización política

Dentro de este enfoque, una de las variables fundamentales explicativas de la participación es el **nivel educativo** y su inevitable relación con **la escuela** (que ya se ha señalado en su papel de agente de socialización básico). Empezando por esta segunda, no se puede dejar de lado que las instituciones escolares cumplen con la función ideológica básica de la reproducción del orden social (Bourdieu y Passeron, 1996). Así, más allá del currículum formal recibido en ámbitos escolares donde se alcanzan los conocimientos necesarios para el desarrollo de las competencias básicas de ciudadanía en la comunidad política, los contenidos de materias donde se reconstruye la historia del pasado, sus estructuras y sociedades pueden ser útiles para el alumnado de cara a la interpretación de los elementos de cultura y régimen políticos más actuales. A todo ello, además, hay que sumar el rol del profesorado a la hora de transmitir valores, actitudes y formas de comportamiento de utilidad en la comunidad política.

Y, junto con la escuela, la influencia del **nivel educativo** es evidente, de tal forma que, a medida que aumenta éste, lleva aparejada una mayor cantidad de recursos cognitivos (debido al mayor contacto y permanencia en ámbitos escolares o de formación intelectual) que permiten un mejor procesamiento de la información recibida del entorno político. Lo cual, a su vez, sirve de movilización para lograr una mayor implicación en política. Y, consecuentemente, mayor participación electoral. Sin embargo, la variable educación, en todo caso, puede verse matizada en la actualidad por cuestiones como el acceso a mayores recursos por el uso de internet y las redes sociales como fuente de información (Feliciano Pérez y García Moreno, 2024).

4. CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones de extensión de este capítulo, podemos concluir que la Escuela de Columbia supuso una ruptura con la investigación sobre el comportamiento electoral a partir de la segunda mitad del S.XX, iniciando un nuevo paradigma analítico (Martínez i Coma, 2008: 25). Su novedad radica en la metodología de producción de datos (estudio panel) y en situar el objeto en el individuo dentro del contexto social de tal forma que la clave analítica estaría en cuestiones de índoles socio-cultural-demográfico, con lo que la posición en la estructura social limitaría el peso de las campañas electorales.

A pesar de todo, se trata de un enfoque al que se le ha criticado su exceso de determinismo lo que dificultaba poder dar cuenta de las variaciones en la participación y en la orientación del voto de unas elecciones a otras. Los resultados en sucesivas convocatorias electorales parecían poner de manifiesto que “la relación entre las características sociales y el voto variaba con el tiempo y que otros factores, serían importantes para determinar el voto” (Martínez i Coma, 2008, p. 25), siendo el nivel educativo y la educación formal aún básicos pero completados con otros factores como la identificación de los individuos con su entorno político en lo que fue el enfoque alternativo de la Escuela de Columbia que, evidentemente, no podemos desarrollar aquí.

5. REFERENCIAS

- Benedicto, J. (1996). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En J. Benedicto y M.L. Morán (eds). *Sociedad y política. Temas de sociología política* (pp. 227-268). Alianza Editorial.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Dowse, R.E. y Hughes, J.A. (1999). *Sociología Política*. Alianza Editorial
- Feliciano Pérez, L. y García Moreno, J. (2024). Political participation and new technologies: an analysis of behavioural patterns in Spain. *Sociología, Problemas e Practicas*, 104 (En prensa)
- Giner, S. (1982). *Sociología*. Ediciones Península.
- Jaime Castillo, A.M. (2000). Familia y socialización política. La transmisión de orientaciones ideológicas en el seno de la familia española. *REIS*, 90, 71-92
- Lazarsfeld, P. F.; Berelson, B., y Gaudet, H. (1960). *The people's choice: how the voters makes up his mind in a presidential campaign*. Columbia University Press.
- Lipset, S. M. y Rokkan, S. (2014). Estructuras de división, sistemas de partidos y alineamientos electorales. En VVAA (2014). *Diez textos básicos de ciencia política*. (pp. 231-273). Ariel.
- Martínez i Coma, F. (2008). *¿Por qué importan las campañas electorales?*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pallarés, F.; Riba, C. y Fraile, M. (2007). Variables socioestructurales y comportamiento electoral en las elecciones generales españolas. Una perspectiva evolutiva 1979 - 2000. *Revista de Estudios Políticos*, 135, 109 - 158.

Pérez Baralt, C. (2006). Enfoques teórico-metodológicos en el estudio de la participación electoral. *Cuestiones Políticas*, 22 (37), 75 - 93.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

6. FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido realizado gracias al apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación de España:

Proyecto PID2020-115673RB-I00; y al Programa FEDER Andalucía financiado por la Unión Europea: Proyecto UMA20-FEDERJA-015.

EL PATRIMONIO RURAL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA ABORDAR EL TRABAJO DE LAS MUJERES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA¹

José Luis Bolívar Fernández
María José Ortega Chinchilla
Raúl Ruiz Álvarez

1. INTRODUCCIÓN

Existen determinados tópicos y estereotipos sobre las actividades desempeñadas por las mujeres a lo largo de la historia que resultan difíciles de desterrar del imaginario social en general y del ámbito educativo en particular. Esto se hace aún más complicado si dichos tópicos y estereotipos quedan plasmados en los libros de texto que se emplean en las aulas de las diversas etapas educativas. Teniendo en cuenta que, según han demostrado numerosas investigaciones, el libro de texto se ha instituido como el recurso didáctico más empleado por parte del profesorado (Gómez, Chaparro, Felices y Cózar, 2020; Miralles y Gómez, 2017; Gómez, Cózar y Miralles, 2014), podemos entender las distorsiones y limitaciones que encontramos en la conceptualización del papel de las mujeres en la construcción de la realidad del pasado y del presente. Del mismo modo, si asumimos que estos manuales constituyen artefactos culturales que no sólo plasman acontentidos disciplinares, sino que «son portadores de modelos sociales y cumplen una evidente función ideológica e identitaria» (Gómez y Tenza, 2015; Carretero, Rosa y González, 2006), nos haremos una idea de la relevancia que alcanzan los contenidos recogidos

¹ Este artículo ha sido financiado con cargo al proyecto Familia, dependencia y ciclo vital en España, 1700-1860 [referencia PID2020-119980GB-I00] financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

en los mismos y la necesidad de detectar las fallas en sus planteamientos, desconectados muchas veces de los avances historiográficos que se producen en ámbitos de conocimiento tales como la historia de las mujeres y de género, la historia de la vida cotidiana o la historia rural, por citar algunos ejemplos.

Frente a la constatación de esta realidad, se hace necesario plantear recursos y materiales didácticos alternativos que nos permitan superar esos escollos, trascender esa mirada parcial y sesgada, marcadamente androcéntrica, sobre el pasado histórico.

Entre los estereotipos más injustos están aquellos que hacen referencia a los trabajos realizados por las mujeres en el pasado. Si bien se han producido numerosas contribuciones en el campo de la historia de las mujeres y de género en nuestro país que han puesto el acento en la relevancia de éstas para la supervivencia de los grupos a través de su trabajo a lo largo de los siglos, tanto remunerado como no remunerado (Rey, 2015), la escasa transferencia de conocimiento desde la esfera académica a la escolar ha propiciado que sigan perpetuándose falsas concepciones. Ideas tales como que la incorporación de la mujer al mercado laboral se ha producido en fechas recientes (siglos XIX y XX). O que sigan reproduciéndose concepciones del trabajo femenino vinculadas únicamente al ámbito de los cuidados, sin atender a la multitud de actividades laborales que han desempeñado las mujeres en el pasado en todas las esferas o sectores económicos (Díez, 2020).

Esto ha tenido un reflejo en los contenidos de carácter histórico de los libros de texto, especialmente, de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, en las que tanto las informaciones textuales como icónicas han seguido apuntalando unos estereotipos de género que siguen vinculando a las mujeres con el analfabetismo, la esfera privada, el trabajo doméstico, el cuidado de los hijos, etc. (Maldonado, 2020; Gallego y Gómez, 2016; Delfín y Pérez, 2015). Por otra parte, si decidimos situarnos en el ámbito de los cuidados, hemos de poner en valor la importancia de las actividades vinculadas a ellos y no abordarlos desde la condescendencia o la subestimación, pues las tareas de los cuidados son las que realmente han permitido la supervivencia y reproducción de los grupos en el pasado y en el presente (Borderías, Torns y Carrasco, 2011).

Convencidos de que cambios importantes a nivel social y cultural se consiguen a partir de pequeños pasos en la misma dirección, este capítulo pretende ser una contribución más a la línea de trabajo que venimos desarrollando desde los últimos años un grupo de investigadores que tuvimos la oportunidad de participar en el proyecto TRAMA (proyecto Feder-Junta de Andalucía, *Los trabajos de las mujeres en la Andalucía Moderna*, www.proyectotrama.es). Conjugar la investigación histórica y la dimensión didáctica ha sido uno de los pilares de este proyecto que ha tenido como objetivo fundamental restaurar las mujeres a la historia (Ortega y Ruiz, 2023).

En este sentido, apostamos por la puesta en valor del patrimonio rural para alcanzar dicho objetivo. Los bienes culturales presentes en los espacios rurales nos permiten abordar de forma directa importantes cuestiones relacionadas con los trabajos de las mujeres en el pasado. El

trabajo agrícola, ganadero, la transformación de las materias primas en productos elaborados (pan, queso, embutidos, etc.), el trabajo textil, la lactancia asalariada, etc., son ámbitos donde nos encontramos a las mujeres, de una forma rotunda, activa y significativa, colaborando con sus sueldos o con su trabajo no remunerado al bienestar cotidiano, pero también a la economía de las familias.

De este modo, nuestra línea de investigación más reciente está centrada en el análisis de los espacios y elementos constructivos vinculados con los trabajos de las mujeres durante los siglos XVIII- XX y en su proyección didáctica. Bienes culturales presentes en los paisajes rurales que nos hablan del trabajo femenino, tales como las tierras de cultivo, los molinos de harina, los lavaderos y los hogares (Ortega y Ruiz, 2022) y que han de ser abordados desde una perspectiva didáctica. De hecho, nos encontramos inmersos en la realización de una guía didáctica centrada en las comarcas del Valle de Lecrín y La Alpujarra que a modo de itinerario recorre dichos espacios laborales femeninos con el fin de ponerlos en valor desde el punto de vista patrimonial y didáctico.

2. MUJERES Y TRABAJO EN LA LOMLOE

Si tenemos en cuenta los principios que rigen la actual ley educativa, podemos justificar curricularmente el trabajo que venimos desarrollando. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, deja claro en su preámbulo los ejes principales que han inspirado los cambios introducidos en el documento: la igualdad de género, la inclusión, la personalización del aprendizaje, el desarrollo sostenible y el cambio digital. Esta Ley se concreta a partir de una serie de Reales Decretos (RD 157/2022 y RD 217/2022) que son los que hemos tenido en cuenta a la hora de contextualizar esta propuesta, así como la Orden del 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en Andalucía.

Si rastreamos algunas referencias a las palabras clave que guían nuestra investigación - mujeres, trabajos y mundo rural- podemos observar cómo estas quedan referenciadas a través de diferentes saberes básicos, entendidos como el elemento necesario para que el alumnado adquiriera las diferentes competencias específicas marcadas para cada una de las materias.

En Educación Primaria, concretamente en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, el RD 157/2022 referencia en múltiples ocasiones el papel de las mujeres en la historia, así como los principales movimientos en defensa de sus derechos. No obstante, apenas hace hincapié en el trabajo femenino, pues solo encontramos alusiones a él en algunos de los saberes comprendidos en los bloques de «Sociedades y territorios» de cada uno de los ciclos educativos como, por ejemplo, «crítica de los estereotipos y roles en los distintos ámbitos», donde aparece especificado el ámbito profesional y laboral. En cuanto al mundo rural, éste no aparece aludido directamente en el texto, pero sí es cierto que encontramos numerosas menciones al «ámbito local», así como al patrimonio cultural y las fuentes históricas que lo ponen

de manifiesto, por ejemplo: «Las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo. El patrimonio material e inmaterial local».

La Orden del 30 de mayo de 2023 concreta aún más lo recogido en el Real Decreto y apostilla, además, que los saberes básicos de esta asignatura incluirán «aquellas cuestiones fundamentales que definen la realidad diferencial de la comunidad andaluza», subrayando la importancia del patrimonio histórico y cultural andaluz, independientemente de su carácter urbano o rural.

En cuanto a la Educación Secundaria (RD 217/2022), vislumbramos numerosas referencias a las mujeres desde un punto de vista histórico, así como a la igualdad efectiva entre ambos géneros, pero ninguna de ellas afronta de forma directa el trabajo. Podríamos destacar, particularmente, uno de los saberes básicos que aparecen en bloque A –«Retos del Mundo Actual»-, destinado a los cursos de primero y segundo: «Roles de género y su manifestación en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura», puesto que a través de él se podrían abarcar los roles y estereotipos de género en el ámbito laboral.

Focalizando nuestra visión en el mundo rural, éste aparece aludido en pocas ocasiones y se encuentra más en sintonía con la Demografía que con la historia. No obstante, es cierto que podemos rastrear algunos saberes básicos relacionados con nuestro capítulo y enlazados directamente con el mundo rural, como cuando se alude a la «Interpretación del territorio y el paisaje. La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia: polis, urbes, ciudades, villas y aldeas». A su vez, también volvemos a apreciar un gran énfasis en el patrimonio histórico y cultural, especialmente en su carácter más local.

3. PATRIMONIO RURAL COMO RECURSO DIDÁCTICO

Si, como hemos señalado, los libros de texto muestran deficiencias a la hora de abordar la contribución de las mujeres a las economías de sus hogares a lo largo de la historia, es responsabilidad del docente buscar otras alternativas didácticas para minimizar el impacto negativo de ese sesgo en el conocimiento. Porque nuestro alumnado tiene el derecho y la obligación de aproximarse a la realidad del pasado libre de los prejuicios y estereotipos sociales, de género o raza.

Una alternativa válida puede ser el patrimonio. Tal y como apuntan Gómez, Chaparro, Felices y Cózar (2020), TIC, *mass media* y patrimonio se están erigiendo en tres recursos fundamentales de innovación con los que hacer frente o complementar las metodologías tradicionales (en las que las clases magistrales o el uso del libro de texto casi en exclusiva ocupan un papel preponderante). Desde que en la Convención de Faro del año 2005 (Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad) el Consejo de Europa apostó por incluir contenidos patrimonialistas en todas las etapas educativas de una forma transversal, mucho se ha avanzado desde entonces en este sentido. La repercusión más directa en nuestro país de esa iniciativa europea fue la puesta en marcha del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013), gracias al cual la educación patrimonial está dando importantes

frutos a nivel educativo. Más allá de la relación directa entre identidad y patrimonio que es la que se prima en los documentos legislativos, en el ámbito educativo «están emergiendo nuevos desafíos que lo vinculan a la formación del pensamiento social y crítico del alumnado», (Chaparro, Méndez y Felices, 2022, p. 139). No obstante, aún queda mucho camino por recorrer, ya que, si bien el patrimonio cultural cada vez está más presente en el currículo y en las aulas, lo cierto es que respecto al currículo, aún prima una concepción de los bienes patrimoniales como ilustradores de la historia nacional (Reyes y Méndez, 2016, citado en Chaparro, Méndez y Felices, 2022, p. 139), y en cuanto a la práctica educativa, «los docentes siguen identificando el patrimonio cultural con lo academicista, con su valor estético y monumental, con la descripción del bien y no con su valor para la observación, la reflexión y el vínculo con la experiencia propia. Se desconoce asimismo su función para promover la educación integral, la formación en competencias y la construcción de ciudadanía crítica» (Ibídem).

En este sentido, el trabajo que venimos desarrollando en los últimos años viene a profundizar en una concepción del patrimonio como recurso didáctico que propicie el desarrollo del pensamiento histórico y del pensamiento crítico –siendo conscientes del peso de ambas expresiones-, más allá de su valor monumental o estético. Nuestro objetivo es poner en valor los paisajes culturales de carácter rural y los bienes patrimoniales asociados a ellos como medio para aproximarse a los grupos sociales o colectivos que se han visto marginados o estereotipados en las narrativas históricas recogidas en los manuales o libros de texto. Bienes patrimoniales que constituyen vestigios o huellas de prácticas económicas, sociales y culturales de hombres y mujeres.

Para la consecución de este fin hay que empezar a pensar el patrimonio desde la igualdad, como una forma de desterrar estereotipos y silencios que se vienen repitiendo con respecto al trabajo de las mujeres en la historia; es una oportunidad para pensar en los marcadores de género en los términos que ya señaló Scott (1990), es decir, como mecanismos que producen y reproducen la desigualdad; para romper con el estereotipo que circunscribe a las mujeres a los espacios privados y de los cuidados y al varón a los públicos, al trabajo formal y remunerado. Se trata de pensar y leer los espacios lineales y/o singulares del paisaje rural en perspectiva de género con el fin último de utilizarlos como recursos didácticos a partir de los cuales ir construyendo relatos que nos ayuden a entender la sociedad en su conjunto y no sólo a los agentes sociales que tradicionalmente han dominado en esas narrativas maestras de los libros de texto. Esta estrategia pretende vincular la educación patrimonial con la didáctica de la historia social. De forma más concreta, se trata de utilizar el patrimonio local como hilo conductor a partir del cual analizar el papel de las mujeres en la economía de sus hogares y comunidades, en el caso que nos ocupa, durante los siglos XVIII-XX.

4. LOS LAVADEROS: BIENES CULTURALES QUE EVIDENCIAN EL TRABAJO FEMENINO, DOMÉSTICO Y REMUNERADO.

Los espacios geográficos sobre los que venimos trabajando los últimos años son las comarcas del Valle de Lecrín y La Alpujarra, en la provincia de Granada. Procuramos poner en valor su patrimonio cultural desde dos perspectivas: como agente de promoción económica y demográfica (Ortega y Ruiz, 2021), y como recurso didáctico que potencie el conocimiento de los bienes culturales locales entre el alumnado de la comarca, pero también de la ciudad de Granada, pues muchos de los niños/as y jóvenes granadinos no conocen estos espacios rurales tan importantes desde el punto de vista histórico y patrimonial.

Junto a las tierras de cultivo, molinos de harina y hogares, los lavaderos son uno de los elementos patrimoniales en los que venimos centrando nuestra atención para el estudio de la cuestión que nos ocupa. Estas edificaciones forman parte de la compleja estructura hidráulica presente en ambas comarcas, que constituyen parte de su legado andalusí. Sierra Nevada, con el deshielo, alimenta la multitud de cursos de agua subterránea y arroyos que jalonan estos territorios, quienes a su vez la suministran a la compleja red de acequias de origen andalusí. Estas acequias, fuentes, minas, abrevaderos, albercas, molinos hidráulicos y lavaderos, formarían parte de este sistema hidráulico (García, 2014).

Como señalan López, Lara y Peñalver (2020) en su estudio sobre agua y arquitectura en La Alpujarra granadina, el lavadero es el elemento más complejo desde el punto de vista arquitectónico. Sus orígenes datan de finales del siglo XVIII, siendo más frecuente su construcción a lo largo del siglo XIX y primeras décadas del s. XX, al desarrollarse las teorías higienistas que advertían sobre los peligros de la contaminación del agua con las lejías y jabones caseros que se empleaban en el lavado de la ropa en las acequias, arroyos, ríos, fuentes, etc. Pues tengamos en cuenta que, antes de la construcción de estos lavaderos, el trabajo del lavado de la ropa se realizaba por las mujeres en dichos lugares, esto es, en los cursos fluviales, acequias de riego, fuentes, pilones, etc., en realidad, hasta tiempos bastante recientes (Díez, Gómez y Cambil, 2022). Los lavaderos, desde el punto de vista, se elaboraron con técnicas tradicionales a partir de materiales locales (launa, pizarra, etc.); fueron evolucionando desde unas estructuras sencillas conformadas por un pilón central por el que circula o se almacena el agua, hasta otras más complejas donde se identifican dobles canales de desagüe, pilas independientes de ladrillo y otros compuestos por pilas prefabricadas en mortero (López, Lara y Peñalver, 2020, p. 401-402). Los lavaderos nos los encontramos tanto en el mundo rural como urbano (Quesada, 2017; Sánchez, 2013), aunque en este caso, nuestra propuesta está centrada en los lavaderos de las comarcas del Valle de Lecrín y La Alpujarra.

Aunque se trata de edificaciones contemporáneas, existen algunos ejemplos de lavaderos de finales de la centuria ilustrada. Tal es el caso del lavadero y fuente de los cinco caños de Padul. Aunque modificado en el siglo XIX, sabemos que constituía ya en el XVI un espacio para aguadoras y lavanderas. De hecho, a día de hoy conserva incrustada en una de las paredes, una piedra de sillar tallada con la inscripción “acabose a 7 de marzo de 1556”. La Fuente del Cuartel, en Murtas, también data del siglo XVIII.

Desde el punto de vista patrimonial, un espacio paradigmático se sitúa en la comarca de La Alpujarra granadina; nos referimos al Barranco del Poqueira. Esta entidad geográfica está conformada por tres municipios: Pampaneira, Bubión y Capileira. Cada uno de los municipios, de gran identidad histórica, cultural y paisajística, fueron declarados Bienes de Interés Cultural (BIC) bajo la tipología jurídica de Conjunto Histórico en 1982. El Barranco del Poqueira no sólo destaca por su patrimonio cultural de carácter histórico-artístico, sino también por su patrimonio natural y etnográfico (Ortega y Ruiz, 2021). La unión de todos estos elementos, tanto humanos como naturales, dan lugar a un paisaje cultural único (Sorroche, 2021), aquello que la UNESCO define como «obras conjuntas del hombre y la naturaleza», producto del paso del tiempo, los intereses y las necesidades de una determinada sociedad, así como, por supuesto, los límites y características geográficas del espacio.

Los elementos patrimoniales que nos encontramos en este Conjunto Histórico tendrán un lugar destacado en nuestra guía didáctica: cultivo en terrazas, su particular arquitectura civil, sus telares y, por supuesto, sus lavaderos.

Los lavaderos del Barranco, aunque algunos datan de finales del siglo XVIII, son en su mayoría de principios del siglo XIX y del siglo XX. Muchos de ellos han sufrido modificaciones sustanciales, destrucciones y reconstrucciones desafortunadas. Pero también hay casos, como el de Pampaneira, en los que el Ayuntamiento ha apostado por la recuperación de la historia y patrimonio cultural como agentes de desarrollo sostenible del municipio, por lo que la restauración rigurosa y con criterios históricos y sostenibles se ha llevado a cabo sobre algunos bienes culturales. Es el caso del lavadero antiguo de Pampaneira, que data de principios del siglo XIX. También el lavadero nuevo, denominado, Fuente del Cerrillo, se propone como un espacio donde poder trabajar con el alumnado sobre la actividad del lavado de ropa por parte de las mujeres.



Lavadero antiguo de Pampaneira

El lavado de la ropa, ya sea en arroyos, ríos, acequias o lavaderos fue un trabajo realizado por las mujeres en el contexto de las actividades cotidianas de las tareas de cuidados, o bien como oficio por el que recibían un dinero. Carmen Sarasúa puso de manifiesto la crudeza de este duro trabajo (Sarasúa, 2003), frente a la visión edulcorada que del mismo se ha dado en la pintura, la literatura o el cine. La atención a estos bienes patrimoniales de carácter arquitectónico, pero sobre todo, histórico y etnográfico, nos permitirá poner en contacto al alumnado con esta actividad femenina que se ha estado desarrollando en estos espacios hasta tiempos muy recientes.

En estas breves líneas no es posible desarrollar la propuesta didáctica que estamos diseñando para ser trabajada por el alumnado de Educación Primaria y Secundaria en nuestra guía didáctica, pero sí podemos comentar algunas cuestiones. La estructura de la guía didáctica estará conformada para cada uno de los espacios nodales elegidos (terrazas de cultivo, molinos de cereal, lavaderos y hogares) por: 1. Una introducción del bien cultural desde el punto de vista patrimonial; 2. Contribuciones historiográficas más recientes sobre la actividad o actividades realizadas por las mujeres en dichos espacios; 3. Batería de recursos (iconográficos, audiovisuales y textuales) y orientaciones didácticas para que los docentes puedan plantear propuestas de actividades para el alumnado tanto de Primaria, Secundaria, como de formación permanente.



Lavadero nuevo de Pampaneira

En el caso de los lavaderos de Pampaneira, que será uno de los elementos patrimoniales que abordaremos en nuestra guía, las orientaciones didácticas estarán basadas en la metodología del Role Playing, con la que se pretende que el alumnado se ponga en la piel de estas mujeres mediante la representación de esta tarea cotidiana o actividad laboral. Nuestro fin es que se aproximen a la realidad de un trabajo que, aunque parece de otros tiempos, aún se sigue desarrollando de forma similar en otros contextos sociales menos favorecidos (análisis de

la realidad actual, pensamiento crítico y reflexivo, conexión pasado-presente). Esta propuesta se planteará desde una perspectiva multidisciplinar ya que a partir de ella se trabajarán contenidos del área de Lengua y Literatura y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

A partir del análisis de los elementos concretos que forman parte del proceso de lavado tales como el agua como elemento imprescindible para la vida, la fuente y el lavadero, los jabones, la ropa, etc., así como el factor humano que la llevó acabo (fundamentalmente mujeres), se podrán abordar temas de gran calado en la sociedad actual, muy vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3, ODS 5, ODS 6, ODS 8 y ODS 10):

- La división sexual del trabajo
- Las condiciones laborales
- Las enfermedades asociadas al desempeño de determinados oficios
- La contribución de las mujeres a la economía de sus hogares
- El patrimonio rural y la importancia de su conservación
- El patrimonio inmaterial y cómo podemos preservarlo (canciones populares, coplas, etc.)
- La función e importancia del agua
- La composición de los jabones
- La contaminación del agua
- La higiene
- El agua como elemento de conflicto y de acuerdos entre distintos agentes sociales
- La ropa en el pasado y en el presente (composición, producción y consumo)

5. CONCLUSIONES

A través de este capítulo, pretendemos advertir sobre la necesidad de buscar alternativas didácticas al uso del libro de textos en las aulas para abordar un tema que aparece parcialmente sesgado en dichos manuales: el trabajo femenino a lo largo de la historia, los roles y estereotipos de género asociados a este.

También, reivindicamos el papel del patrimonio rural, especialmente aquél de carácter más etnográfico, que en varias ocasiones posee una mayor capacidad para acercar al alumnado a las realidades históricas de carácter más cotidiano.

Así mismo, se busca ejemplificar una propuesta didáctica cimentada en la legislación educativa vigente y que logre aunar los ejes principales que han inspirado la creación de la LOMLOE: por un lado la igualdad de género y la inclusión -al tratar de romper estos mitos y estereotipos arraigados en nuestra sociedad-, la personalización del aprendizaje -al trabajar sobre un contexto espacio-temporal determinado y por medio de una tipología de bien patrimonial estudiada a lo largo de la Península: los lavaderos -, el desarrollo sostenible -mediante el estudio

y análisis de recursos naturales como el agua- y la digitalización – a través del uso, análisis de diferentes elementos audiovisuales y herramientas TIC-.

6. REFERENCIAS

- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (2011). El trabajo de cuidados. Historia, teoría y política. Catarata.
- Carretero, M., Rosa Rivero, A. y González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Chaparro Sainz, Á., Méndez Andrés, R. y Felices de la Fuente, M. M. (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del Grado en Educación Primaria. *Contextos Educativos* 29, 137-154.
- Delfín, O. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. AUPDCS, (pp. 781-791).
- Díez Jiménez, M. (2020). *Mujeres y economía en la Edad Moderna. Las Tierras de Guadix y Baza (1482-1571)*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Díez Jiménez, M. I., Gómez Román, A. M. y Cambil Hernández, M. E. (2022). Soleando en el río de la vida. Testimonios de las mujeres del Geoparque de Granada. *Matria*.
- Gallego Herrera, S. y Gómez Carrasco C. J. (2016). Imágenes y estereotipos de género en las unidades didácticas del siglo XVIII y XIX. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco y R. A. Rodríguez Pérez (coords.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria: experiencias de investigación*. Universidad de Murcia (pp. 127-140).
- García Pérez, J. F. (2013). Diseños hidráulicos de origen medieval en la zona Norte del Valle de Lecrín: transformación histórica de los agroecosistemas de regadío de la alquería de Dúrcal. *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, 26, 93-132.
- Gómez Carrasco, Cosme J., Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M. M. y Cózar Gutiérrez, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta* 49 (1), 65-74.
- Gómez Carrasco, C. J., Cózar Gutiérrez, C. J., y Miralles Martínez, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1), 1-25.
- Gómez Carrasco, C. J. y Tenza Vicente, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4º de la ESO. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (coords.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. AUPDCS (781-791).

- López Osorio, J. M., Lara García, J. y Peñalver Martín, S. (2020). Agua y arquitectura en La Alpujarra de Granada (España): Una aproximación a los conjuntos hidráulicos de las fuentes y los lavaderos de la comarca. *Journal of Traditional Building, Architecture and Urbanism*, 1, 395-410.
- Maldonado Cid, D. (2020). Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto. En F. García González, C.J. Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (coords.). *La Historia Moderna en la enseñanza Secundaria: contenidos, métodos y representaciones*. Universidad de Castilla La Mancha (pp. 695-706)
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación* (6), 9-28.
- Ortega Chinchilla, M. J. y Ruiz Álvarez, R. (2022). Espacios laborales femeninos en el ámbito rural. Una propuesta didáctica desde la Educación Patrimonial. En R. Ruiz Álvarez, M. A. Molina Fajardo y F. Hidalgo Fernández (coords.). *Ganarse la vida: género y trabajo a través de los siglos*. Dykinson (pp. 726-729).
- Ortega Chinchilla, M. J. y Ruíz Álvarez, R. (2021). *Patrimonio, cultura y turismo. Claves para el desarrollo económico y demográfico de La Alpujarra*. Eug.
- Ortega Chinchilla, M. J. y Ruíz Álvarez, Raúl (2023). Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de Situaciones de Aprendizaje. Universidad de Granada
- Quesada Morales, D. J. (2017). Arquitectura e higiene. Lavaderos públicos y salubridad en el siglo XIX. El caso de Granada. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22.
- Rey Castelao, O. (2015). El trabajo de las mujeres rurales en la España Moderna: Un balance historiográfico, 1994-2013, *Revista de historiografía (RevHisto)*, (22), 183-210.
- Reyes, J. L y Méndez Andrés, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 125-144.
- Sánchez Gómez, P. (2013). Espacio urbano y género. El lavadero de la placeta de la Puerta del Sol en Granada. En M. A. del Arco Blanco, A. Ortega Santos y M. Martínez Martín (coords.). *Ciudad y modernización en España y México*. Universidad de Granada (pp. 385-412).
- Sarasúa, C. (2003). El oficio más molesto, más duro: el trabajo de las lavanderas en la España de los siglos XVIII al XX. *Historia Social*, 45, 53-77.
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis social. En J. Amelang y M. Nash (eds.). *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Diputación Provincial de Valencia (pp. 23-56).
- Sorroche Cuerva, M. A. (2021). Patrimonio Cultural y desarrollo local en la provincia de Granada. El caso de Las Alpujarras. En M. J. Ortega Chinchilla y R. Ruíz Álvarez (eds.). *Patrimonio*,

cultura y turismo. Claves para el desarrollo económico y demográfico de La Alpujarra.
Eug.(pp. 41-61).

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN MODALIDAD VIRTUAL: EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE MAGISTER DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA.

Damarys Roy Sadradín
Victoria Peña Caldera
Mabel Valenzuela Galdames
Carolina Chacana Yordá

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo evidenciar la presencia de la evaluación auténtica a través de la diversificación de experiencias evaluativas en un programa de Magister en Docencia para la Educación Superior, modalidad online de una universidad chilena. Para ello, se desarrolla un estudio de caso documental a partir de la revisión teórica del concepto de evaluación auténtica y sus características esenciales en cuanto emerge del paradigma de centralidad en el estudiante en educación superior y su articulación en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como el proporcionado por el programa de magister online que se aborda en este estudio, para luego exponer y analizar dos tipos de experiencias evaluativas del diseño instruccional de asignaturas del programa. La interrogante que guía el estudio es ¿Cómo se evidencia la presencia de la evaluación auténtica en el programa de Magister en Docencia para la Educación Superior, modalidad online de una universidad chilena?

El concepto de *Evaluación Auténtica* no es nuevo en la literatura. Ya en 1992, Herman, Aschbacher y Winters, la definen como aquella que se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (1992, pág.2). En Chile, autoras como Condemarín y Medina (2000) mencionan que se trata de aquella concepción que comprende la evaluación como consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje y que contribuye a la construcción de significados entre los estudiantes. En la primera década del siglo XXI, Díaz Barriga y Hernández (2002) se refieren a la evaluación auténtica como aquella que se sustenta en los enfoques socioconstructivistas, de

la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza. Plantean que su premisa esencial es la evaluación de aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.

Villarroel y Bruna (2019), basándose en autores anteriores (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004; Neely & Tucker, 2012) se refieren a la evaluación auténtica como aquella que permite “relacionar lo que ocurre en la sala de clases con situaciones de la vida diaria y profesional, creando un vínculo entre lo que se aprende y su uso para la resolución de problemas cotidianos” (pág.497).

Considerando lo expuesto, se pueden reconocer tres dimensiones esenciales de la misma: realismo, desafío cognitivo y juicio evaluativo. El realismo porque se basa en situaciones evaluativas referidas a problemas de la vida diaria, en los que se deben aplicar los conocimientos en la búsqueda de una solución, dándole sentido al aprendizaje. En cuanto al desafío cognitivo, este se presenta porque se movilizan habilidades de orden superior para abordar las situaciones evaluativas. Respecto del juicio, la evaluación auténtica promueve que los estudiantes desarrollen la capacidad de juzgar su propio trabajo y el de sus pares, lo cual implica la relevancia que tiene la autoevaluación y la reflexión, así como el desarrollo de procesos metacognitivos (Villarroel y Bruna, 2019).

Para que las dimensiones de la evaluación auténtica se materialicen, es fundamental señalar que se trata de un enfoque que privilegia los procedimientos de desempeño, procesos y elaboración de productos, que implican no sólo un saber conocer de parte de los estudiantes, sino también en igual condición de importancia, un saber hacer y un saber ser. Por ello, la forma de recoger la información es a través de la observación, para lo cual se utilizan instrumentos para el registro de lo observado, especialmente la rúbrica (Fernández y Haquin, 2019).

Atendiendo a que en este capítulo se analiza la presencia de la evaluación auténtica en un entorno virtual en el que se imparte el programa de magister, es necesario precisar qué entenderemos por Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Para Vargas Murillo (2020), constituye un espacio mediado por TIC, con una amplia variedad de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor que tienen por propósito facilitar la docencia a través de Internet, constituyendo además un depósito de información al que pueden acceder docentes y estudiantes, ya sea de manera sincrónica o asincrónica. Se debe destacar que las características propias de un escenario virtual como el que se ha definido, facilitan la construcción compartida del conocimiento a través de la colaboración e interacción entre pares y con el docente, conformando comunidades de aprendizaje (Rodríguez y López, 2013), las cuales se materializan a través de instancias asincrónicas como los foros de intercambio o de consultas, la retroalimentación de las tareas por parte del docente, los anuncios, recursos de aprendizaje interactivos alojados en la plataforma, como también las instancias sincrónicas de encuentro semanal.

El programa de postgrado que se presenta, se desarrolla en un entorno virtual de aprendizaje a través de un diseño instruccional de carácter cognitivo y constructivista, de centralidad en el estudiante, alojado en la plataforma CANVAS. Se trata de un programa

profesionalizante orientado a profesionales que ejercen docencia en educación superior, pero que carecen de formación pedagógica y requieren capacitarse en este sentido (DUN 2806, 2021). En esta perspectiva, el diseño de la propuesta de evaluación busca ser congruente con el enfoque de centralidad en el estudiante que presenta el diseño instruccional, el cual propicia un aprendizaje activo, mediante una diversidad de recursos para movilizar un aprendizaje autónomo por parte del estudiante, que le permitan desarrollar de manera progresiva la autorregulación y la reflexión metacognitiva en torno a su propio aprendizaje. Estos recursos de aprendizaje diversos se ubican en un diseño instruccional compuesto ocho asignaturas, cada una estructurada en unidades que se organizan en una secuencia lógica caracterizada por tres secciones:

Descubra el desafío: permite al estudiante aproximarse a los contenidos de la unidad desde su propia experiencia y rescatando sus conocimientos previos.

Aprenda y aplique: permite al estudiante interactuar con los recursos de aprendizaje, profundizando en los contenidos, a través del apunte docente, la bibliografía de referencia, así como recursos audiovisuales como podcast, entrevistas, infografías, entre otros.

Ponga en práctica: permite el desarrollo de la evaluación desde una perspectiva sumativa, pero también formadora, la cual en todas las asignaturas se caracteriza por proporcionar al estudiante diversas estrategias evaluativas de proceso, producto y desempeño, que simulan situaciones reales y que demandan la resolución de tareas complejas, en las que los estudiantes deben poner en práctica lo aprendido siempre a partir de un aprendizaje situado, lo cual es coherente con los principios de la evaluación auténtica.

Reflexione colectivamente: el cierre de la unidad permite la reflexión conjunta en torno al aprendizaje, para lo cual una de las actividades centrales es la sesión sincrónica, que permite un momento de encuentro directo entre docentes y estudiantes, para abordar los desafíos de la semana en torno a la unidad, profundizar en algunos ejes temáticos, aclarar dudas, compartir experiencias de aprendizaje y reflexionar sobre las mismas.

2. EVIDENCIAS DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EL PROGRAMA DE MAGISTER EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este apartado se presentan dos experiencias de evaluación auténtica que se desarrollan a lo largo de las asignaturas del programa de magister y que dan cuenta de los principios de la misma y de sus tres dimensiones esenciales: realismo, desafío cognitivo y juicio evaluativo (Villarroel y Bruna, 2019).

2.1. El foro como estrategia de Evaluación Auténtica

La experiencia evaluativa FORO DE DISCUSIÓN ACADÉMICA se presenta en la asignatura de Perspectivas y desafíos de la docencia en Educación Superior. El foro es la actividad evaluativa integradora de cierre y pondera un 30% de la calificación del curso.

Figura 1:

Experiencia de Aprendizaje situado

Desafío de la unidad:

En la institución de Educación Superior en la que usted participa, debido a las diversas disponibilidades de horarios para tener reuniones presenciales, se ha tomado la iniciativa de desarrollar un análisis crítico de los desafíos de los procesos de transformación en Educación Superior y su impacto en las políticas públicas utilizando como herramienta el foro institucional. Además, dada la relevancia de la mejora continua en educación superior se le encomienda a usted la responsabilidad de participar en esta instancia entregando sus opiniones fundadas y animando la participación de sus colegas.

Nota: Magister en Docencia para la Educación Superior (UNAB)

Como se puede apreciar, el foro se plantea desde la experiencia de aprendizaje situado de la unidad, que pone al estudiante en un contexto real para que pueda abordar la situación de evaluación, cumpliéndose así una de las dimensiones esenciales referidas al realismo y al desafío cognitivo que implica la actividad (Herman, Aschbacher y Winters, 1992; Condemarín y Medina, 2000; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Villarroel y Bruna, 2019).

Figura 2:

Instrucciones generales de la actividad FORO DE DISCUSIÓN ACADÉMICA

Instrucciones generales

- 1.** En esta actividad se espera que participe oportunamente en el debate foro de discusión académica con comentarios coherentes que aporten al tema y permitan establecer un diálogo respetuoso con las intervenciones e ideas de sus compañeros y compañeras.
- 2.** Debe plantear sus retroalimentaciones a sus compañeros y compañeras.
- 3.** Es fundamental argumentar teóricamente todas sus intervenciones con a lo menos 2 citas de autores, tanto en su propuesta, como en las retroalimentaciones que realiza, utilizando autores de pertinencia y relevancia en la temática, tanto aquellos que están en los recursos de aprendizaje de la unidad 1 y 2, como los que usted considere adecuados. Recuerde que toda cita debe estar referenciada en la bibliografía respectiva.
- 4.** Es importante respetar en su totalidad el lenguaje académico, además de las normas de redacción y ortografía en cada una de sus intervenciones.
- 5.** Le invitamos a revisar la rúbrica con la cual será evaluada su participación en el foro.

Le recordamos que contará con la posibilidad de plantear sus consultas respecto de los contenidos tratados, en el foro "Consultas al profesor", que estará abierto durante toda la semana.

Nota: Magister en Docencia para la Educación Superior (UNAB)

Cabe señalar que las instrucciones generales se orientan a entregar lineamientos de base para el desarrollo de la actividad evaluativa, que buscan insertar al estudiante en la situación simulada que supone la evaluación y las normas que esta exige para su desarrollo exitoso, como el tipo de lenguaje a utilizar, el uso de la bibliografía de referencia, la importancia de citar para indicar el respaldo bibliográfico y de consultar anticipadamente la rúbrica de evaluación, lo cual permite que los estudiantes puedan revisar los criterios evaluativos y conocer los desempeños esperados a través de los descriptores de la rúbrica, cumpliéndose así la presencia de los juicios evaluativos que posteriormente serán ratificados por el docente a través de la aplicación de la rúbrica y posterior retroalimentación (Villaruel y Bruna, 2019).

Figura 3:

Instrucciones específicas de la actividad FORO DE DISCUSIÓN ACADÉMICA

Instrucciones específicas

1. Para concretar su participación en el foro académico, debe tener en cuenta responder las siguientes preguntas orientadoras del debate foro de discusión:

1.1 ¿Qué implicancias tiene para estudiantes y profesores, incorporar el enfoque de competencias y el sistema de créditos transferibles para el ejercicio de la docencia de calidad, en los distintos escenarios y contextos de la Educación Superior?

1.2 ¿De qué manera los docentes de Educación Superior debiesen innovar y mejorar su docencia teniendo como eje el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes considerando los escenarios de cambio y de tensiones en la Educación Superior, tanto en el contexto nacional como internacional?

2. Para efectos de su participación en el foro, considere las siguientes indicaciones:

2.1. En su primer mensaje responda las preguntas planteadas. Su aporte debe ser crítico y fundamentado a partir de la bibliografía del contenido del curso y aquella que usted desde su especialidad e investigación considere, tomando en cuenta el conocimiento previo y su experiencia profesional. En cada intervención aporte información y datos de valor, citas, uso de links. (respalde sus intervenciones)

2.2. Luego, debe participar respondiendo a las intervenciones de 4 compañeros/as. Para esto, complemente, aporte, continúe, sugiera, dialogue, comente, las contribuciones de los otros integrantes del curso de forma tal que su intervención se comprometa con la construcción conjunta de la respuesta a las preguntas planteadas. En cada intervención aporte información y datos de valor, citas, uso de links. (respalde sus intervenciones)

2.3 En las contribuciones al debate foro de discusión, se espera que aborde el tema de manera **reflexiva, crítica, argumentada y dialogante**. Es decir, su aporte al tema no debe consistir solamente en exponer conocimientos y demostrar que se comprendieron los conceptos relacionados, sino que debe ahondar críticamente estableciendo dudas, preguntas y sugerencias ligadas al objetivo del foro. De igual modo, es importante que argumente sus opiniones, sus posiciones o propuestas y que no se limite a hacer valoraciones del tipo: "Me gusta ...", "No me gusta ...", "Estoy de acuerdo con el José en ...", etc., sin argumentar por qué le gusta, no le gusta, está de acuerdo o no, etc.

3. Participe en varios momentos durante la semana. Es vital la participación desde el inicio de esta semana, a fin de generar el diálogo. (Obligatoriamente debe estar su respuesta a las preguntas y las 4 intervenciones como respuesta a sus compañeros/as).

Nota: Magister en Docencia para la Educación Superior (UNAB)

Las instrucciones específicas son fundamentales, ya que entregan los lineamientos precisos para llevar a cabo la actividad. Se aprecia que el foro se estructura a partir de dos preguntas orientadoras, que permiten al estudiante organizar su respuesta de manera personal, basándose en los contenidos, recursos de aprendizaje y la bibliografía de la unidad. Así también se indica claramente cómo debe ser la interacción en el foro, en cuanto al contenido y cantidad de mensajes y la cantidad de personas con las que debe hacer el intercambio. Esta precisión en las instrucciones es fundamental, ya que están en directa alineación con la rúbrica respectiva que además el estudiante conoce anticipadamente. Los lineamientos entregados en este caso, no sólo reafirman el sentido de evaluación auténtica de la experiencia a través de las dimensiones esenciales antes mencionadas, sino también de su articulación con las características propias de un EVA como escenario de aprendizaje en el que se hace posible la construcción compartida del conocimiento a través de la colaboración e interacción entre pares y con el docente (Rodríguez y López, 2013; Vargas Murillo, 2020).

Figura 4:

Extracto de la Rúbrica de Evaluación FORO DE DISCUSIÓN ACADÉMICA

Rúbrica de evaluación					
CRITERIOS	NIVELES DE LOGRO				
	100% Excelente	75% Bueno	50% Aceptable	25% Insuficiente	0% No cumple
Respuestas a las preguntas centrales del foro. 30%	Responde las 2 preguntas orientadoras solicitadas para iniciar la participación en el foro en forma coherente y consistente, fundamentando su respuesta en fuentes de estudio pertinentes, utilizando normas APA al citar.	Responde las 2 preguntas orientadoras solicitadas para iniciar la participación en el foro, en forma coherente, pero la fundamentación presenta inconsistencia en una de ellas o bien fundamenta solo una de ellas o bien evidencia uso inadecuado de normas APA al citar en una de ellas.	Responde 1 de las 2 preguntas orientadoras solicitadas para iniciar la participación en el foro, en forma coherente, consistente y fundamentada, o bien responde ambas, pero no fundamenta sus respuestas en las fuentes de estudio pertinentes.	Responde de manera inconsistente o incoherente una pregunta sin cumplir con lo solicitado en cuanto a fundamentar en citas el desarrollo de sus respuestas, no evidenciando apropiación ni dominio del contenido.	No responde o no participa.
2. Frecuencia y oportunidad en la participación en el foro. 20%	Participa en cuatro momentos distintos de la semana donde interviene aportando ideas, comentarios, y/o sugerencias a las respuestas de 4 compañeros del curso, de tal forma que se cumpla el objetivo de la actividad.	Participa en tres momentos de la semana donde interviene aportando ideas, comentarios, y/o sugerencias a las respuestas de 3 compañeros del curso, de tal forma que se cumpla el objetivo de la actividad.	Participa en dos momentos de la semana donde interviene aportando ideas, comentarios, y/o sugerencias a las respuestas de 2 compañeros del curso, de tal forma que se cumpla el objetivo de la actividad.	Participa en 1 momento de la semana donde interviene aportando ideas, comentarios, y/o sugerencias a las respuestas de 2 compañeros del curso, de tal forma que se cumpla el objetivo de la actividad.	No responde o no participa.

Nota: Magister en Docencia para la Educación Superior (UNAB)

En el fragmento de la rúbrica presentada, se aprecian los dos primeros criterios evaluados en congruencia con las instrucciones específicas referidas al desarrollo de las dos preguntas orientadoras, así como la frecuencia y oportunidad en la participación, que detalla los

desempeños esperados en función de lo indicado en las instrucciones respecto de la cantidad y calidad de las intervenciones. Al respecto, Torres y Perera (2010), plantean que la evaluación en entornos virtuales debe combinar aspectos cuantitativos, por ejemplo, el número de intervenciones que realiza la persona en el foro, cantidad de trabajos realizados, etc., y aspectos cualitativos, como la calidad de los trabajos, nivel de profundización, la exposición de ideas, la organización de la información, entre otros aspectos que pueden evaluarse.

2.2. El Portafolio como estrategia de Evaluación Auténtica

La experiencia de PORTAFOLIO se sitúa en la asignatura de Evaluación para el aprendizaje en Educación Superior y corresponde a una estrategia que se trabaja en la segunda unidad llamada: Instrumentos de Evaluación tipo prueba. Es un portafolio pequeño, que pretende ser una experiencia que les permita a los estudiantes desarrollarlo desde su rol de estudiantes del magister para luego proyectar su implementación desde sus contextos profesionales de docencia en educación superior. Esta unidad tiene tres semanas de duración y en ella se desarrollan tres tareas sumativas prácticas a partir de una experiencia de aprendizaje situado que inserta a los estudiantes en contextos de educación superior y desde allí les plantea el desafío evaluativo. Las tareas se centran en: elaboración de tabla de especificaciones, diseño de una prueba de respuesta abierta y diseño de una prueba mixta, con ítemes estructurados y de respuesta abierta. Estas tres actividades sumativas forman parte del portafolio de la unidad que tiene una ponderación de un 40% de la calificación total del curso.

Figura 5:

Estructura del Portafolio de unidad. Asignatura de Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior

Para el desarrollo del portafolio:
<p>Se detallan aquí cada una de las secciones del portafolio presentadas anteriormente:</p> <p>Portada: Debe evidenciar su sello personal en el portafolio agregando algún elemento que le permita personalizarlo y darle un estilo propio.</p> <p>Introducción: Esta sección no debe exceder una plana y en ella se contextualiza la importancia y propósito del portafolio, presentando cada una de las secciones que lo conforman. Puede tener citas de apoyo bibliográfico.</p> <p>Presentación personal en 100 palabras: En esta sección usted debe presentarse compartiendo aspectos de su vida profesional y/o personal que considere relevantes o que le gustaría que los/las demás conozcan de su persona. Esta parte también aporta a otorgar su propio sello y originalidad al portafolio y no debe exceder la cantidad de palabras que se indica (100). No obstante, en esta sección puede aportar al relato agregando alguna imagen (foto, imagen representativa o simbólica, etc.).</p> <p>Tareas 1, 2 y 3: Adjunte las tareas realizadas en el orden que se han desarrollado en la asignatura.</p> <p>Conclusiones: La conclusión final debe resolver interrogantes como ¿Qué aprendí? ¿Qué es lo que más me costó? ¿Qué es a mi juicio lo más relevante de este proceso de construcción de portafolio? ¿Dónde y cuándo podría aplicar la herramienta del portafolio con mis estudiantes? ¿Qué sugerencias haría para integrar y mejorar el proceso de portafolio a la asignatura que imparto? No es necesario que escriba las preguntas, estas le sirven de apoyo para ir redactando un solo texto. Cabe señalar que la conclusión no consiste solamente en colocar apreciaciones generales, sino referirse a los contenidos, destacar conceptos, ideas, enfoques, etc. También en esta parte puede apoyarse en alguna cita o referencia bibliográfica.</p>

Nota: Magister en Docencia para la Educación Superior (UNAB)

El portafolio es un procedimiento muy propio de la evaluación auténtica, que permite la valoración de aspectos del aprendizaje que no son medibles en pruebas escritas y permite que el estudiante tome conciencia de su proceso, de sus logros y desafíos, permitiéndole mucho protagonismo en el aprendizaje (Lezcano y Vilanova, 2017). Como se puede apreciar, en esta experiencia concreta, la estructura del portafolio es simple y permite darle un hilo conductor al mismo en función de que los estudiantes valoren su propio proceso de aprendizaje. Cada una de las tareas incorpora una reflexión sobre la relevancia de la actividad para el desarrollo de competencias docentes en educación superior, por lo cual la estrategia cuenta con un componente reflexivo que tendrá un peso importante en la conclusión, que es donde se hace la integración de los saberes adquiridos a lo largo de la unidad. Se puede observar además en la estructura que se expone, la presencia de elementos de sello propio del estudiante, que permiten personalizar su trabajo, especialmente a partir de la presentación en 100 palabras, que les permite darse a conocer a partir de lo que consideran relevante consignar para presentarse. Esta personalización de la estrategia evaluativa permite un involucramiento mayor con la tarea, atendiendo a que se trata de una evaluación en que cada estudiante observa y reflexiona sobre su propio proceso, lo cual es una característica fundamental de la evaluación auténtica (Condemarín y Medina, 2.000; Villarroel y Bruna, 2019).

Figura 6:

Extracto de la Rúbrica de Evaluación PORTAFOLIO

CRITERIOS DE CALIDAD	NIVELES DE LOGRO				
	EXCELENTE 100%	BUENO 75%	ACEPTABLE 50%	INSUFICIENTE 25%	NO CUMPLE 0%
1. Diseño de secciones del portafolio (15%)	Diseña correctamente las secciones del portafolio solicitadas para esta semana: Portada, introducción y presentación personal de acuerdo a las instrucciones y	Diseña correctamente las secciones del portafolio solicitadas para esta semana: Portada, introducción y presentación personal de acuerdo a las instrucciones,	Diseña las secciones del portafolio solicitadas para esta semana: Portada, introducción y presentación personal de acuerdo a las instrucciones, pero se aprecia,	Diseña de manera incompleta las secciones solicitadas para esta semana en su portafolio, es decir, omite alguna (s), o bien evidencia escaso desarrollo, errores de	No cumple, no desarrolla el criterio.
	aportando un sello de originalidad y creatividad a través de ideas propias basadas en lo aprendido.	pero con pocos aportes de ideas propias basadas en lo aprendido, que permitan otorgar un sello personal y creativo a su trabajo.	falta de ideas propias con base en lo aprendido, por lo que no es posible observar originalidad, además hay un escaso desarrollo de algunos puntos.	contenido y ausencia de originalidad, evidenciado a través de la falta de ideas propias con base en lo aprendido.	

<p>7. Portafolio completo (15%)</p>	<p>Presenta su portafolio completo con todas las secciones solicitadas correctamente diseñadas.</p>	<p>Presenta su portafolio completo con todas sus secciones diseñadas de manera adecuada, pero con algunos errores conceptuales que no afectan la calidad global de su trabajo.</p>	<p>Presenta su portafolio incompleto con alguno de los siguientes aspectos faltantes: introducción, presentación conclusiones o alguna de las tareas o bien, presenta errores conceptuales que afectan la calidad global de su trabajo.</p>	<p>Presenta su portafolio incompleto, es decir, se observan dos o más aspectos faltantes y/o variados errores conceptuales que afectan la calidad global de su trabajo.</p>	<p>No cumple, no entrega</p>
<p>8. Calidad de las conclusiones (10 %)</p>	<p>En su portafolio presenta conclusiones que cumplen con ser una síntesis de los aprendizajes relevantes a lo largo de la unidad y se entregan apreciaciones y aportes en relación con el trabajo de portafolio y del proceso metacognitivo desarrollado, destacando logros alcanzados y desafíos pendientes.</p>	<p>En su portafolio presenta conclusiones que cumplen con ser una síntesis de los aprendizajes relevantes a lo largo de la unidad y se entregan apreciaciones genéricas sobre la utilidad y aportes del portafolio.</p>	<p>En su portafolio presenta conclusiones que si bien, se refieren al proceso desarrollado a lo largo del portafolio, son genéricas y no profundizan en los aprendizajes alcanzados, entregando además apreciaciones sobre el portafolio o sobre el trabajo desarrollado pero de manera inconsistente.</p>	<p>En su portafolio presenta conclusiones que evidencian variadas falencias, pues presenta escaso desarrollo de ideas y sin profundizar en ninguno de los aspectos que aborda.</p>	<p>No cumple, No entrega</p>

Nota: Magister en Docencia para la Educación Superior (UNAB)

En la figura 6, se presentan fragmentos de la rúbrica de evaluación con los descriptores referidos a la evaluación del portafolio de la unidad. Se puede apreciar que se evalúa el diseño de la estructura del portafolio, el desarrollo de cada una de sus secciones y en especial se da relevancia a la calidad de las conclusiones, que relevan una síntesis de los aprendizajes adquiridos en la unidad, para lo cual un insumo esencial son las reflexiones en torno al aporte de cada tarea realizada, así como la apreciación del portafolio como estrategia y las proyecciones de su aplicación que los estudiantes vislumbran en sus contextos desde su rol de docentes de educación superior, para cerrar con una reflexión sobre el propio desempeño, destacando fortalezas y debilidades.

3. CONCLUSIONES

El análisis expuesto da cuenta de la presencia de procedimientos e instrumentos propios de la evaluación auténtica en el Programa de Magister en Docencia para la Educación Superior en el que se ha centrado este estudio. En respuesta a la interrogante planteada, se pueden apreciar dos de las diversas experiencias evaluativas que emergen del diseño instruccional del magister en estudio, como el foro y el portafolio, los cuales permiten el cumplimiento de las dimensiones esenciales de la evaluación auténtica que se han mencionado en los referentes teóricos de este capítulo: realismo, desafío cognitivo y juicio evaluativo (Villaruel y Bruna, 2019). Se puede apreciar que, en ambos procedimientos, se parte de un desafío de aprendizaje situado, que ubica

a los estudiantes en su contexto real de desempeño que es la docencia en educación superior. A partir de ello se les plantean desafíos que implican evidenciar un desempeño, ya sea a través de la participación en el foro, que debe responder a ciertas exigencias académicas, o bien en el proceso de trabajo de portafolio, que implica para los estudiantes un proceso de reflexión metacognitiva sobre su propio desempeño (Lezcano y Vilanova, 2017), confirmándose así en ambas instancias la centralidad en el estudiante que emerge del diseño instruccional del programa. Finalmente, el juicio evaluativo se evidencia a través del uso de la rúbrica como instrumento de evaluación auténtica (Fernández y Haquin, 2019), así como a través del propio proceso de reflexión de los estudiantes.

4. REFERENCIAS

- Calatayud, M (2019) Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación FÍSICA. rETOS 36, 259-265. ISSN 1579-1726, ISSN-e 1988-2041
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7258>
- Condemarín, M. y Medina S. (2000). Evaluación Auténtica de los Aprendizajes. Chile: Andrés Bello.
- Díaz-Barriga A. Frida, Gerardo Hernández Rojas (2002). “Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención”. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México, pp.231-249.
- D.U.Nº 2806. Aprueba nuevo texto Programa de Magister en Docencia para la Educación Superior. Rectoría, Universidad Andrés Bello, 05 de mayo 2021.
- FERNÁNDEZ, P Y HAQUIN, A (2019) DESARROLLO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: TAREAS DE DESEMPEÑO Y RÚBRICAS. MIDE UC-INEE.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. Educational Technology Research and Development, 52(3), 67-86.
<https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- LEZCANO, L Y VILANOVA,G (2017) INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN ENTORNOS VIRTUALES: PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES Y APORTES DOCENTES. INFORME CIENTÍFICO TÉCNICO UNPA,VOL 9, Nº1.
- RODRÍGUEZ, MY LÓPEZ, A (2013) ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE COMPARTIDO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. REVISTA DE DOCENCIA UNIVERSITARIA VOL.11(1).
- román, mariela (NOV, 2018) *educación virtual en programas de postgrado* (PONENCIA). Proceedings of the Digital World Learning Conference CIEV 2018.
<http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/771>

- Torres Gordillo, J; Perera Rodríguez V (2010) La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro on line en Educación Superior. En Pixel – Bit. Revista de Medios y Educación, n°36, Pág. 141 – 149.
- Vargas-Murillo, Gabino. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. Cuadernos Hospital de Clínicas, 62(1), 80-87
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762021000100012&lng=es&tlng=eS
- Vergara García, G. D. R. (2022). Evaluación auténtica en entorno virtual basado en evidencias. *Dataismo*, 2(4), 15–22. <https://doi.org/10.53673/data.v2i4.90>
- Villarroel, Verónica, & Bruna, Daniela. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación Superior. *Calidad en la educación*, (50), 492-509. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>

EL IMPACTO DE LA EMPRESA EN LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.

Rosetta Trujillo Leiva

1. INTRODUCCIÓN.

Desde el desarrollo de su actividad diaria, las empresas tienen una gran influencia en el derecho a la educación de la infancia: desde sus diferentes áreas (recursos humanos, desarrollo de productos, marketing, comunicación interna y externa, y otros departamentos); y mediante la interacción con sus diferentes públicos internos y externos (empleados, proveedores, clientes e instituciones públicas y privadas). Una empresa que trabaja con un enfoque de igualdad en sus campañas de marketing y comunicación y en sus políticas empresariales a nivel transversal en todos sus departamentos, es una empresa que promueve los derechos de la infancia y en concreto promueve la educación en igualdad.

El impacto de la empresa en la infancia en presente y a futuro es clave, pero si nos centramos en las publicaciones que analizan el impacto de la actividad empresarial en la promoción y garantía de los derechos de la infancia, encontramos que, en general, son pocos los trabajos que recogen reflexiones, iniciativas y propuestas acerca de las acciones que se deberían llevar a cabo desde el mundo empresarial para garantizar el cumplimiento de los derechos de niños y niñas.

En concreto, si hablamos del derecho a la igualdad de género, y del papel de las empresas como agente garante de este, ¿qué puede hacer una empresa a diario para promover la educación en igualdad en la infancia?

2. POLÍTICAS DE EMPRESA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD EN LA INFANCIA.

Si relacionamos empresa y pobreza, según el informe de Oxfam Internacional titulado “From Poverty to Power: how active citizens and effective states can change the world” (Green, 2016)

se afirma que de las 100 economías más importantes del mundo, 31 son países y 69 son empresas. Esto nos da una idea, del papel de las empresas en el desarrollo económico (y por ende social), y de su capacidad de influencia en la defensa y promoción de los derechos de la infancia y adolescencia. Ahora bien, ¿qué acciones se pueden llevar a cabo desde el mundo empresarial para promocionar el derecho a la igualdad de la infancia y adolescencia?

La falta de educación, la pobreza y la carencia de oportunidades ponen a las niñas y adolescentes en mayor riesgo de sufrir este tipo de violencia. Las niñas que no asisten a la escuela, que no tienen acceso al mercado de trabajo o que están sometidas a creencias culturales que las limitan al ámbito doméstico, tienen menor capacidad de decisión sobre sus propias vidas y menor representación en la vida pública, económica y social. Apostar por la igualdad de género requiere trabajar desde la infancia, y requiere actuar, además, tanto en países en vías de desarrollo como en nuestro entorno más cercano. La brecha salarial sigue siendo una realidad en países como España (un 14,9% según datos de Eurostat) y las posturas discriminatorias por razones de género siguen estando presentes en países desarrollados. Aquí las empresas y organizaciones tienen mucho que aportar, actuando como agentes de cambio.

2.1. Políticas empresariales y su impacto en el seno familiar.

Considerando por ejemplo el seno de la familia, si pensamos en la situación del niño víctima de un conflicto parental, vemos que el conflicto parental impacta de manera decisiva en los niños. Las situaciones de ruptura afectan al núcleo familiar que debe reestructurarse y adaptarse a nuevas situaciones vitales (Cristina Guilarte Martín-Calero, 2009). Aquí la empresa actúa como elemento garante de los derechos de la infancia, a través de las medidas de conciliación de la vida familiar y laboral de los progenitores, teniendo la opción de facilitar (o no) la integración de las situaciones familiares; y sobre todo teniendo en cuenta el aplicar políticas de igualdad de género, que beneficien igualmente a ambos progenitores.

Cuando hablamos del derecho a la educación con perspectiva de igualdad de género, encontramos que la falta o la grave deficiencia de la educación está directamente relacionada con una mayor tasa de trabajo infantil (Calvo, Espinosa y Ochaíta; 2000). Además, las grandes empresas trabajan (la mayoría de las veces) en diferentes países, con diferentes legislaciones sobre el trabajo infantil. Las empresas deben estar especialmente vigilantes cuando existe un alto riesgo de que la empresa, filial, contratista o proveedora se vea involucrada en violaciones de los derechos del niño debido a la naturaleza del trabajo o al contexto en el que operan (Cullen, 1999). Aquí el papel de la empresa respecto a la legislación laboral, el trabajo infantil y políticas de igualdad de género, es crucial para el cumplimiento de los derechos de la infancia en perspectiva de género.

2.2. Publicaciones sobre inclusión de la perspectiva de género en la empresa y su impacto en el derecho a la igualdad en la infancia y adolescencia.

Si revisamos las publicaciones desarrolladas por organizaciones que establecen algunos principios generales para las empresas y los derechos de la infancia, destaca la Organización de Naciones Unidas, y dentro de ella el Comité de los Derechos del Niño y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

- 1.La Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, que es el tratado internacional más ampliamente ratificado de la historia, está ratificada por todos los países del mundo a excepción de Estados Unidos, tiene carácter jurídicamente vinculante para los Estados Partes, y también es relevante para la actividad empresarial y su impacto en el derecho a la igualdad en la infancia y adolescencia. A este respecto, cabe destacar los siguientes artículos:

- Artículo 2 – No-discriminación. Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna. Es obligación del Estado proteger a los niños de cualquier tipo de discriminación y adoptar medidas para fomentar sus derechos.
- Artículo 3 – Interés superior del niño. Todas las decisiones que se tomen y que involucren a niños deben basarse en una consideración de sus mejores intereses. El Estado debe proporcionar cuidado adecuado al niño en caso de que los padres u otros responsables de la custodia no estén capacitados para hacerlo.
- Artículo 18 – Responsabilidades familiares. Los padres tienen la responsabilidad conjunta de criar al niño y el Estado debe promover dicha responsabilidad. El Estado debe suministrar a los padres la asistencia apropiada para criarlo.
- Artículo 28 – Educación. Todo niño tiene derecho a educación y es obligación del Estado asegurar la provisión de educación primaria gratuita y obligatoria, fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria y promover que todos los niños puedan acceder a la enseñanza superior, según su capacidad, así como garantizar que la disciplina escolar es consecuente con los derechos y la dignidad del niño. El Estado debe alentar la cooperación internacional en lo referente al derecho a la educación.
- Artículo 29 – Objetivos de la educación. La educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. La educación debe preparar al niño para una vida adulta activa dentro de una sociedad libre e inculcarle el respeto por sus padres, por la identidad, idioma y valores culturales propios y por los valores y los contextos culturales distintos de los suyos.
- Artículo 32 – Trabajo infantil. Es obligación del Estado proteger a los niños contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para su salud, educación o desarrollo; fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones de trabajo.

- 2.Comité de los Derechos del Niño

La Observación General No. 16 (2013) del Comité de los Derechos del Niño sobre las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del

niño. Reconoce que el impacto del sector empresarial en los derechos del niño, ha aumentado en las últimas décadas debido a factores como: la naturaleza globalizada de las economías y de las operaciones empresariales, y las tendencias actuales de descentralización, externalización y privatización de las funciones del Estado que afectan al disfrute de los derechos humanos.

Esta observación general trata de proporcionar a los Estados un marco para la aplicación de la Convención en su conjunto con respecto al sector empresarial, estableciéndose en la misma cuatro principios generales en la Convención que son la base de todas las decisiones y actos del Estado relacionados con las actividades y operaciones empresariales de conformidad con un enfoque basado en los derechos del niño:

- A. Derecho a la no discriminación (artículo 2).
- B. El interés superior del niño (artículo 3, párrafo 1)
- C. Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6)
- D. Derecho del niño a ser escuchado (artículo 12)
- 3. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

1. Derechos de los Niños y Principios Empresariales (UNICEF, Pacto Mundial de las Naciones Unidas y Save the Children, 2012). Esta publicación es el resultado de más de 400 consultas con niños y niñas de 9 países diferentes, y más de 600 consultas online con expertos y ciudadanos de 11 países diferentes. Los Derechos de la Infancia y los 10 Principios Empresariales proporcionan un marco integral para comprender y abordar el impacto de las empresas en los derechos y el bienestar de la infancia, a la vez que proponen la integración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en tres ámbitos de la empresa: lugar de trabajo: eliminación del trabajo infantil, mercado y comunidad y medioambiente.

2. ODS y negocios: ¿qué puede hacer su empresa? (UNICEF, 2018). Centrado en los ODS encontramos un documento desarrollado por UNICEF España, con algunas recomendaciones para alcanzar los 17 ODS utilizando el enfoque de Derechos de la Infancia y los Principios Empresariales como guía. En concreto, en relación al ODS 5 que promueve garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje en perspectiva de género durante toda la vida para todos, este documento aporta ciertas acciones a realizar por empresas, para fomentar el derecho a igualdad de género de la infancia, dirigidas a:

- Las familias: como ofrecer condiciones de trabajo dignas a padres, madres y cuidadores que permitan costear los gastos asociados a la escolarización y favorezcan la conciliación;
- La cadena de suministro: trabajando por la lucha contra el trabajo infantil;
- Su público: trabajando la perspectiva de género de manera transversal en las políticas de la empresa, tanto con su público interno como externo.

2.3. Conceptos de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), Responsabilidad Social Corporativa (RSC) e Inversión Socialmente Responsable (ISR).

Debemos hacer una clara diferenciación entre el tema que tratamos en este capítulo, donde analizamos el papel de la empresa en la promoción y la garantía del derecho a la igualdad de género de la infancia y la adolescencia y la introducción del enfoque de derechos de la infancia en perspectiva de género en la cultura empresarial; de los conceptos de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), Responsabilidad Social Corporativa (RSC) e Inversión Socialmente Responsable (ISR).

Cuando hablamos de RSE, nos referimos a la “la responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad”, definición que acuña la Comisión Europea en 2011(Sánchez, s. f.). La diferencia que se observa con el concepto de RSC es en el ámbito de aplicación, ya que la RSC no sólo se refiere a la responsabilidad de las empresas en la sociedad, sino a la responsabilidad de corporaciones, incluyendo aquí a instituciones gubernamentales y otras organizaciones de diferentes ámbitos.

Definimos la ISR como aquella inversión que no solo considera la rentabilidad, sino también el impacto social o medioambiental. La filosofía de la inversión socialmente responsable está dirigida a fomentar la integración de criterios explícitamente enfocados a respetar y promover la responsabilidad social y ambiental, dentro de los márgenes razonables de rentabilidad, en las propuestas y planes de desarrollo económico de los inversionistas.

3. POLÍTICAS DE EMPRESA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD EN LA INFANCIA.

Para la consecución de resultados positivos en la integración del derecho a la igualdad en la infancia desde la perspectiva de la empresa, se propone a las organizaciones la implementación de las siguientes acciones:

- Incorporar un enfoque de género transversal en todas las políticas y procesos de la empresa, llevando el enfoque de igualdad de género a todos los departamentos y acciones de la empresa.
- Ofrecer condiciones laborales dignas a mujeres y jóvenes trabajadoras, que tengan en cuenta sus necesidades específicas de formación y ayuden a la conciliación laboral y familiar.
- Fomentar las políticas de conciliación familiar tanto para hombres como para mujeres.
- Desarrollar campañas de publicidad que fomenten la igualdad de género y rompan con estereotipos de género. Si hablamos del impacto de la comunicación y el marketing de empresas en los derechos de niños, niñas y adolescentes, Wills et al. (2016), destaca el papel de los adolescentes vistos como consumidores valiosos por las empresas alimentarias, y la integración de técnicas publicitarias y la

publicidad de marcas a través de videojuegos (advergaming) en los medios digitales, con la consecuente manipulación de emociones que esto conlleva en la infancia y adolescencia. Otros autores ya advertían anteriormente sobre esto. An et al. (2014) examinó si los niños reconocían los advergames como un tipo de publicidad y la eficacia de un programa de alfabetización publicitaria, indicando sus resultados que, sin la alfabetización publicitaria, aproximadamente tres cuartas partes de los niños no reconocían los juegos publicitarios como un tipo de publicidad. Y si relacionamos la ingesta de comida y los advergaming, Folkvord et al. (2014) evidencia en su estudio la relación directa entre el estímulo publicitario de comida y el impulso hacia su ingesta.

4. CONCLUSIONES.

La integración de políticas de igualdad de género en la empresa tiene un impacto positivo en el bienestar de la infancia y adolescencia. Tras este estudio, se proponen 4 líneas estratégicas para la inclusión de la perspectiva de género en la empresa

Además, cabe destacar que desde la perspectiva de las empresas, el desarrollo y la implementación de políticas para integrar los derechos de la infancia en su estrategia empresarial, es una oportunidad de negocio que les puede abrir las puertas de nuevos mercados y mejorar su eficiencia y reputación, lo que por ende llevaría a las empresas a conseguir mejores resultados económicos. Este nuevo enfoque de la integración de los derechos del niño en la cultura empresarial, puede ayudar a las empresas a mejorar las interacciones con sus objetivos, servicios y, por lo tanto, el rendimiento financiero. Las empresas y la sociedad no pueden existir sin trabajar juntas y que las empresas responsables son la clave del desarrollo sostenible (Tuokuu y Amponsah-Tawiah; 2016).

Autores como Posner M. (2016) ya proponían una forma de integración del enfoque de derechos humanos en la empresa. El autor relaciona la agenda de las empresas y los derechos humanos con el crecimiento del tamaño y el poder de las empresas. Identifica seis áreas clave en las que se centra esta agenda emergente, en concreto, las cadenas de suministro y los derechos laborales, las industrias extractivas especialmente relacionadas con la seguridad, la tecnología de la información y las cuestiones de libertad de expresión, la agricultura y las cuestiones de trabajo infantil y forzado, y la inversión y los inversores socialmente responsables.

Tenemos que dejar de ver a los niños como los ciudadanos del futuro, y tratarlos como ciudadanos del presente, a quienes hay que escuchar para tomar en cuenta su opinión en todas las decisiones que les afectan de cara a desarrollarse como ciudadanos autónomos, críticos y comprometidos como ya ha sido señalado por otros autores.

5. REFERENCIAS.

- An, S., Jin, H. S., & Park, E. H. (2014). Children's advertising literacy for advergames: Perception of the game as advertising. *Journal of Advertising*, 43(1), 63-72. Scopus. <https://doi.org/10.1080/00913367.2013.795123>
- Comité de los Derechos del Niño "Observación general N° 16 (2013) sobre las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño" (Ginebra, ONU, 2017).
- Cristina Guilarte (2009). The child as a victim of parental conflict in Monserrat Hoyos, Guarantees and rights of the especially vulnerable victim in the legal framework of the European Union .Tirant lo Blanch.
- Cullen, H. (1999). The limits of international trade mechanisms in enforcing human rights: The case of child labour. *International Journal of Children's Rights*, 7(1), 1-29. Scopus. <https://doi.org/10.1163/15718189920494291>.
- Folkvord, F., Anschütz, D. J., Nederkoorn, C., Westerik, H., & Buijzen, M. (2014). Impulsivity, «advergames,» and food intake. *Pediatrics*, 133(6), 1007-1012. Scopus. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3384>
- Green, D. (2016) From Poverty to Power: how active citizens and effective states can change the world. Oxford.
- Naciones Unidas, Convención Internacional de los Derechos del Niño (Nueva York: ONU, 1989)
- Ochaíta, E., Espinosa, M. A., & Calvo, E. (2000). Child work and labour in Spain: A first approach. *International Journal of Children's Rights*, 8(1), 15-35. doi:10.1163/15718180020494505
- Pacto Mundial de las Naciones Unidas, Save the Children, y UNICEF, 2012. "Derechos de los Niños y Principios Empresariales" (Londres: UNICEF, 2013)
- Posner, M. (2016). Business & human rights: A commentary from the inside. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 29(4), 705-711. doi:10.1108/AAAJ-03-2016-2454
- Sánchez, G. G. (s. f.). *LA DEFINICIÓN EUROPEA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS EMPRESAS Y SU INSENSIBILIDAD HACIA LA JUSTICIA DE GÉNERO*. 26.
- Tuokuu, F. X. D., & Amponsah-Tawiah, K. (2016). Corporate social responsibility: Is it an alternative to government? *Journal of Global Responsibility*, 7(1), 26-38. doi:10.1108/JGR-05-2015-0007
- UNICEF 'ODS e Infancia: ¿qué puede hacer tu empresa?'(Madrid: Comité UNICEF España, 2018)
- Wills, W. J., Danesi, G., & Kapetanaki, A. B. (2016). Lunchtime food and drink purchasing: Young people's practices, preferences and power within and beyond the school gate. *Cambridge Journal of Education*, 46(2), 195-210. doi:10.1080/0305764X.2015.1110114

EXPERIENCIAS DE NEUROAPRENDIZAJE EN ARGENTINA. EL ABC DE LA NEUROPSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Pedro C. Martínez Suárez¹
Oscar Arístides Palacio²
Nicolás Parra-Bolaños³
Ana L. Villazhiñay-Matute¹

1. INTRODUCCIÓN

En los E. O. E (Equipos de Orientación Escolar) de la D.G.C. y E. (Dirección General de Cultura y Educación) de la provincia de Buenos Aires, las evaluaciones neuropsicológicas no son una práctica habitual.

Durante la década de los 90, el sistema socioeconómico imperante fue determinante en la implementación de un sistema educativo que destruyó y fragmentó no solo la educación de nuestro país sino también de todo el sistema educativo. Tanto su organización como desarrollo curricular fueron dispuestos desde organismos supranacionales por medio de los acuerdos que dieron origen a la inadecuada Ley Federal de Educación y los C.B.C. (Contenidos Básicos Comunes).

Al mismo tiempo que se destruía el sistema educativo, se fue desmembrando el sistema productivo, con lo que se incrementó a niveles nunca vistos la desocupación y subocupación, surgiendo así los cartoneros y otros tipos de sujetos que, marginados de los sistemas laborales tradicionales, apelaron al ingenio para sobrevivir, la situación se puede describir en términos de Bronfenbrenner (1987).

¹ Laboratorio de Psicometría, Psicología Comparada y Etología (LABPPCE). Universidad Católica de Cuenca. Cuenca, Ecuador. Correos: pmartinezs@ucacue.edu.ec; ana.villazhinay38@est.ucacue.edu.ec

² Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo: opalacio@asociacioneducar.com

³ Asociación Educar para el Desarrollo Humano. Buenos Aires, Argentina. Correo: nicolasparra@asociacioneducar.com

2. LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, DEFINICIONES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS CONCEPTOS

Tras la definición de Kirk (1962), a comienzos del año 1987 se forma el Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD, como se citó en Aguilera, 2004), con 12 agencias del *Department of Health and Human Service and the Department on Education*, y realizan lo que podríamos denominar la definición oficial realizada por un comité gubernamental. Esta definición dice:

Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas, o de habilidades sociales. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y se presume que son debidos a la disfunción del sistema nervioso central. Incluso aunque un problema de aprendizaje pueda ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, déficit sensorial, retraso mental, trastorno emocional o social), con influencias socio-ambientales (por ejemplo, diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos), y especialmente trastornos por déficit de atención, todos los cuales pueden causar dificultades de aprendizaje, una dificultad de aprendizaje no es el resultado directo de estas influencias o condiciones (Interagency Committee on Learning Disabilities – ICLD– 1987, como se citó en Aguilera, 2004, p. 51)

3. ¿LESIÓN O DISFUNCIÓN CEREBRAL?

Quien primero advirtió estas características de pautas desiguales de desarrollo fue Gallagher (1966, como se citó en Dansilio, 2009) al considerar el concepto de niño cerebralmente lesionado. Este autor propuso el concepto de desequilibrio evolutivo para reemplazar al comúnmente utilizado término de lesión cerebral. Señaló que el desequilibrio evolutivo sugería el desarrollo irregular, frecuentemente descrito en niños con lesión cerebral, tratando de utilizar una definición que abarcara la amplia variedad de conductas manifestadas, dice Gallagher (1966, como se citó en Miranda, 1986):

Una salida para este dilema es centrarse en una definición de pautas de habilidades más que en habilidades específicas. Niños con desequilibrios evolutivos son aquellos que revelan una disparidad evolutiva en el proceso psicológico, conectada a la educación en tal grado (a menudo cuatro años o más) como para requerir el programa educativo de tareas evolutivas apropiado a la naturaleza y al nivel del proceso evolutivo desviado...Aquí se pone énfasis en la conducta, en las pautas de desarrollo con pocas asunciones sobre la etiología neurológica. (p. 34)

El debate existente y controversial en el contexto argentino e internacional, gira en torno a si un niño con trastornos de aprendizaje ha sufrido o no lesión cerebral, fue fundamental en el desarrollo de este campo. Una vez que comenzó a reconocerse que algunos niños con un C.I. normal o límite fue en ese momento en que el concepto de lesión Cerebral Mínima (LCM) se popularizó. Los niños presentaban las mismas características anormales de producción; pero, en menor grado que los niños con lesión cerebral, por lo que se los diagnosticó como niños con LCM; al ser las producciones de estos niños con anormalidades muy sutiles, se consideraba que la lesión del cerebro era menos grave.

La popularidad general del término LCM duró poco tiempo. Los profesionales manifestaron su desagrado por la forma en que se diagnosticaba la LCM.

No debe olvidarse que la malnutrición y la desnutrición son variables que pueden tanto individualmente o en interacción con un entorno pobre, causar trastornos del aprendizaje (Lipina y Segretin, 2020; Rueda y Conejero, 2020; Pakulak y Stevens, 2020).

4. OTROS ENFOQUES DE LOS TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

a. Las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva neurofisiológica

Esta perspectiva se origina en nuestro país en la década de los 60, producto de los trabajos de investigación que realizara el Dr. Juan E. Azcoaga, pionero de la Neuropsicología latinoamericana (Martínez-Suárez et al., 2017; Martínez-Suárez, 2017) de los desarrollos del Dr. Iván Pávlov sobre la teoría de la Actividad Nerviosa Superior (ANS). Aproximadamente en 1964 se inició el estudio de los trastornos de aprendizaje del lenguaje de los niños, al considerar que no eran convincentes los argumentos sobre una posible lesión cerebral.

Sus primeros trabajos se ven respaldados por la publicación en Argentina de la obra de Lev. S. Vygotsky: *Pensamiento y Lenguaje*, donde se señala que los estereotipos verbales, los significados según Vygotsky (Aristides-Palacio, 2020) eran la clave para entender la articulación del lenguaje y el pensamiento.

Entre 1963 y 1970 se habían sentado las bases para comprender que el aprendizaje de las funciones cerebrales superiores (gnosias, praxias y lenguaje) en el niño (Hallahan y Kauffman, 1978).

Dr. Juan E. Azcoaga, continúa con los trabajos de investigación por fuera de la universidad (por la persecución política), para lo cual se forma la Asociación para la Asistencia e Investigaciones Neurológicas, Psicológicas y Psicopedagógicas (APINEP) (Martínez-Suárez, 2017).

b. Las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural y su influencia en Argentina.

Desde la teoría de la actividad desarrollada por Leóntiev y Rubinstein (1960), sobre los principios de la filosofía materialista, que es una filosofía monista que reconoce un solo principio, la naturaleza, la materia, y que considera lo psíquico, el pensamiento (Asmus, 1958; Leóntiev y Rubinstein, 1960) la conciencia, como derivado, como un producto de la materia. La Psicología es la ciencia de los fenómenos psíquicos, o sea de las funciones cerebrales que reflejan la realidad objetiva (Aristides, 2023; Ávila-Jara, 2023).

Según Luria (como se citó en Silva-Barragán y Ramos-Galarza, 2020), la identificación del síntoma no implica la localización de la lesión, sino que tienen un doble significado, por un lado, que un mismo síntoma puede ser producido por lesiones localizadas en diferentes sectores cerebrales y, por otro lado, que una lesión no sólo afecta a una función, sino a diversas funciones (Luria, 1984). Algunas perspectivas integradoras, no reduccionistas del fenómeno se dieron en España (Molina-García, 1997; 1998).

Actualmente, T. V. Akhutina, M. N. Pilayeva y otros investigadores trabajan sistemáticamente en la neuropsicología infantil en Rusia. En México, existe un fuerte desarrollo de la neuropsicología infantil de la aproximación histórico-cultural en la Universidad de Puebla, que llevan adelante Solovieva y Quintanar-Rojas (2014) y el equipo de investigadores que ellos lideran.

i. Concepto de factor

Un SFC (Sistema de Funciones Complejas) puede ser desplegado o condensado en dependencia del grado de automatización y perfección de la acción que desarrolle el sujeto de acuerdo con Leóntiev y Rubinstein (1960), se considera como la formación de un órgano funcional. La participación de los factores psicológicos depende directamente del objetivo que se establece ante el sujeto en el plano psicológico (Eslava-Cobos et al., 2008).

ii. Afectación de un factor

La afectación de un factor neuropsicológico determinado se manifiesta en todas aquellas acciones que incluyen la operación que garantiza dicho mecanismo, y conduce a la aparición de un síndrome complejo (Eslava-Cobos et al., 2008).

iii. Función de cada factor

Tabla 1.

Función de cada factor

FACTOR	FUNCIÓN DEL FACTOR
Programación y control	Garantizar el proceso de ejecución de una tarea de acuerdo al objetivo (instrucción o regla) establecido.

Organización secuencial de movimiento y acciones	Garantiza el paso fluente de un movimiento a otro, inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible al eslabón motor posterior.
Oído fonemático	Garantiza la diferencia de sonidos verbales del idioma dado de acuerdo a las oposiciones fonemáticas.
Análisis y síntesis cinestésicas	Garantiza la sensibilidad táctil fina, así como la precisión de posturas y poses; en la articulación del lenguaje garantiza la diferenciación de los sonidos verbales de acuerdo al punto y modo de su producción motora.
Retención audio-verbal	Garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad visual en condiciones de interferencia homo y heterogénea.
Retención visual	Garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad audio-verbal en condiciones de interferencia homo y heterogénea.
Perceptivo analítico	Garantiza la percepción y producción adecuada de rasgos esenciales y su ubicación y las relaciones espaciales entre los elementos de la situación.
Perceptivo global	Garantiza la percepción y la producción adecuada de la forma general, de los aspectos métricos y las proporciones de los objetos.
Fondo general de activación inespecífico (tono cortical)	Garantiza el fondo y la estabilidad de la ejecución de la acción.
Fondo general emocional inespecífico	Garantiza el fondo y la estabilidad emocional.

Nota. Descripción del trabajo que realiza cada uno de los factores neuropsicológicos

iv. Síntomas de la debilidad de cada factor

Desde el paradigma histórico-cultural se analiza el estado funcional de los factores neuropsicológicos en las diferentes etapas del desarrollo psicológico del niño, y relaciona las características cualitativas y cuantitativas de dicho estado funcional con el éxito o el fracaso de los niños durante la actividad de aprendizaje escolar (Eslava-Cobos et al., 2008) (Tabla 2).

Tabla 2.

Errores y dificultades típicas observadas en los niños en cada uno de los factores neuropsicológico

Factor	Síntomas de la debilidad del factor
Programación y control	Imposibilidad para ejecutar una tarea de acuerdo al objetivo (instrucción o regla) establecido.
Organización secuencial de movimientos y acciones	Dificultad para el paseo fluente de un movimiento a otro, persistencia del eslabón motor anterior, lo cual imposibilita el paso flexible al eslabón motor posterior.
Oído fonemático	Dificultad para la diferencia de sonidos verbales del idioma dado de acuerdo a las oposiciones fonemáticas.
Análisis y síntesis cinestésicas	Alteraciones en la sensibilidad táctil fina, así como la precisión de posturas y poses; en la articulación del lenguaje garantiza la diferenciación de los sonidos verbales de acuerdo al punto y modo de su producción motora.
Retención audio-verbal	Inestabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad visual en condiciones de interferencia homo y heterogénea.
Retención visual	Inestabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad audio-verbal en condiciones de interferencia homo y heterogénea.
Perceptivo analítico	Dificultad para diferenciar y producir los rasgos esenciales de los objetos, dificultad para su ubicación e imposibilidad para identificar las relaciones espaciales entre los elementos de la situación.
Perceptivo global	Dificultades para diferenciar y la producir la forma general, de los aspectos métricos y las proporciones de los objetos.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión el término de dificultades de aprendizaje ha sufrido notables transformaciones y necesita una reformulación definitiva para mejorar las intervenciones psicosociales en Argentina.

6. REFERENCIAS

- Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U. <http://bibliosjd.org/wp-content/uploads/2017/03/Dificultades-en-el-aprendizaje.pdf>
- Anojin, P. K. (1963): Ideas de I. Sechenov y N. Vvédenski, acerca del surgimiento del proceso inhibitorio en el sistema nervioso. *Ediciones Nuestro Tiempo*. Buenos Aires.
- Arístides-Palacio, O. (2023). Cap. I “En busca de Sechenov: La Psicología y la Fisiología como una ciencia única”. En Martínez-Suárez, P. C., Herrera-Garduño, A., Parra-Bolaños, N., Arístides-Palacio, O., Ávila-Jara, K., y Maxi-Maxi, E. *Una historia de las ciencias de la conducta. Vol. II* (pp. 30-43). Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina. <https://drive.google.com/file/d/1iGhRkuvpRkFiRZffVgTeU2fEvZROWzBi/view>
- Asmus, V. F. (1958): *El Concepto*. Academia de Ciencias de la URSS. México. *Editorial Grijalbo*.
- Ávila-Jara. K. D. (2023). Cap. II “La contribución medular de la investigación de la conducta por medio de los reflejos heredados y aprendidos realizada por el neurofisiólogo y médico psiquiatra Ruso Vladimir Mijailovich Bejterev”. En Martínez-Suárez, P. C., Herrera-Garduño, A., Parra-Bolaños, N., Arístides-Palacio, O., Ávila-Jara, K., y Maxi-Maxi, E. *Una historia de las ciencias de la conducta. Vol. II* (pp. 44-59). Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina. <https://drive.google.com/file/d/1iGhRkuvpRkFiRZffVgTeU2fEvZROWzBi/view>
- Azcoaga, J. E. (1979). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
- Azcoaga, J. E. (1987). *Aprendizaje fisiológico*. Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires. <https://adinarosario.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/F94apren-fisiologico.pdf>
- Azcoaga, J.E. y Peña, E. (2008). *Aproximación neurofisiológica: Fundamentos teórico-metodológicos*. En: Eslava-Cobos, J., Quintanar, L., Mejía L., Solovieva, Y. Los trastornos del aprendizaje, perspectivas neuropsicológicas. Cooperativa Editorial Magisterio (pp. 25-52).
- Bateman, B. (1965). Learning disabilities – An overview. *Journal of School Psychology*, 3(3), pp. 1-12. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(65\)90034-8](https://doi.org/10.1016/0022-4405(65)90034-8)

- Bronfenbrenner, U. (1987). *The Ecology of Human Development* (A. Devoto, Trad.; 1ª. ed.). Editorial Paidós, SAICF. (Trabajo original publicado en 1987). https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Centro de Recursos para la Equidad en Navarra – Nafarroako Hezkuntza Ekitaterato Baliabide Zentroa [CREANA-NHEBZ]. (1988). *Definición/Clasificación: Trastornos del Aprendizaje(no)*. <https://creena.educacion.navarra.es/web/definicionclasificacion/>
- Dansilio, S. (2009). Cerebro y dislexia: una revisión. *Ciencias Psicológicas*, 3(2). Pp. 225-240. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545420011>
- Ellis, A. W. y Young, A. W. (1992). *Human Cognitive Neuropsychology* (J. Martínez, Trad.; 1ª. ed.). Masson. S. A. (Trabajo original publicado en 1992) https://www.academia.edu/40041938/Neuropsicologia_Cognitiva_Humana_Andrew_Ellis_y_Andrew_Young
- Eslava-Cobos, J., Mejía, L., Quintanar, L., y Soloviera, Y. (2008). *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas* (1ª. ed.). Instituto Colombiano de Neurociencias, Benemérita Universidad de Puebla y Cooperativa Editorial Magisterio. <https://pdfcoffee.com/los-trastornos-del-aprendizajepdf-5-pdf-free.html>
- Garnica-Agudelo, D., y Franco-Rueda, A. M. (2020). Precursor de una psicología del desarrollo interdisciplinaria. *Informes Psicológicos*, 20(1), pp. 183-200. <http://dx.doi.org/10.18566/>
- Hallahan, D. P y Kauffman, J. M. (1978). *Las dificultades en el aprendizaje* (1ª. ed.). Anaya/2.
- Hubel, D. H., & Wiesel, T. N. (1979). *Brain mechanisms of vision*. *Scientific American*, 241(3), 150-162. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0979-150>
- Ivanov-Smolenski, A. (1950, del 28 de junio al 4 de julio). Sesión científica consagrada a los problemas de la doctrina fisiológica del académico Iván Pávlov (28 de junio a 4 de julio de 1950 [Informe]. *Vías de desarrollo de las ideas de I. Pávlov en la Fisiología patológica de la actividad nerviosa superior*. Ediciones en Lenguas Extranjeras. Moscú, Rusia. <https://biblioteca.casadelacultura.gob.ec/cgi-bin/k0ha/opac-detail.pl?biblionumber=70281>
- James, W. (1981). *The Principles of Psychology*. (A. Bárcena, Trad. 1ª. ed.). Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1890). <https://psikoanarko.files.wordpress.com/2019/01/W.-James.-Principios-de-Psicologia.pdf>
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children* (2ª. ed.). Houghton Mifflin, pp. 1-25.
- Konorski, J., y Miller, S. (1937). On two types of conditioned reflex. *Journal of General Psychology*. 16 (pp. 264-272).
- Leóntiev, A. N., y Rubinstein, S. L. (1960). *Psicología*. Editorial Grijalbo, S.A. de C.V.
- Lipina, S. J., Segretin, M. S. (2020). Implicancias de la evidencia neurocientífica en el estudio de la pobreza infantil. En Lipina, S. J., Segretin, M. S. (1ª. ed. Rev.), *Exploraciones neurocientíficas de la pobreza* (pp. 14-52). Erice, Italia: International School on Mind, Brain

- and Education. <http://www.mbe-erice.org/publications/2020-mbe-exploraciones-neurocientificas-de-la-pobreza.pdf>
- Luria, A. R. (1984). *El cerebro en acción* (3ª. ed.). Editorial Martínez Roca. <https://es.scribd.com/doc/163375024/El-Cerebro-en-Accion-Luria>
- Martínez-Suárez, P. C., Arístides-Palacio, O. Montánchez-Torres, M. L. (2017). Juan Enrique Azcoaga (1925-2015): pionero de la Neuropsicología del aprendizaje: In Memoriam. *Revista de Divulgación Tecnológica Indoamericana*, 7(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/367/3671557004/index.html>
- Martínez, P.C. (2017). Azcoaga: Semblanzas. Concepción del aprendizaje en el Dr. Juan Azcoaga, pionero de la Neuropsicología latinoamericana. *Revista argentina de Neuropsicología* 31, pp. 12-40. https://www.researchgate.net/publication/322505118_La_concepcion_del_aprendizaje_en_Juan_Enrique_Azcoaga/link/5a5ca6acaca2727d608a9553/download
- Maxi-Maxi, E., Campoverde-Narváez, S., y Ramírez, A. (2023). Cap. IV “Nikolaas Tinbergen (1907-1988): Contribuciones de un etólogo al estudio del comportamiento - Una reseña de su trayectoria y producción académica”. En Martínez-Suárez, P. C., Herrera-Garduño, A., Parra-Bolaños, N., Arístides-Palacio, O., Ávila-Jara, K., y Maxi-Maxi, E. *Una historia de las ciencias de la conducta. Vol. II* (pp. 110-122). Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina. <https://drive.google.com/file/d/1iGhRkuvpRkFiRZffVgTeU2fEvZROWzBi/view>
- Menchiskaia, N. A. (1960). *Solución de los problemas racionales*. Psicología, México. Editorial Grijalbo.
- Molina-García, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar (I). Dificultades globales de tipo adaptativo*. Aljibe Ediciones.
- Molina-García, S. (1998). *El fracaso en el aprendizaje escolar (II). Dificultades específicas de tipo neuropsicológico. Dislexia, disgrafía, discalculia disfasia*. Aljibe Ediciones.
- Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Nicasio-García, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje* (3ª. ed.). *Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Editorial Narcea. <https://books.google.es/books?id=NL-2XY6eNZwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Pakulak, E., y Stevens. C. (2020). Aplicación de la investigación en neurociencias a las intervenciones dirigidas a la pobreza. En Lipina, S. J., Segretin, M. S. (1ª. ed. Rev.), *Exploraciones neurocientíficas de la pobreza* (pp. 118-198). Erice, Italia: International School on Mind, Brain and Education. <http://www.mbe-erice.org/publications/2020-mbe-exploraciones-neurocientificas-de-la-pobreza.pdf>
- Reigosa-Crespo, V., Valdés-Sosa, M., Butterworth, B., Estévez, N., Rodríguez, M., Santos, E., Torres, P., Suárez, R., & Lage, A. (2011). Basic Numerical Capacities and Prevalence of Developmental Dyscalculia: The Havana Survey. *Developmental Psychology. American Psychological Association*. <https://www.researchgate.net/profile/Brian-Butterworth->

[2/publication/51631100_Basic_Numerical_Capacities_and_Prevalence_of_Developmental_Dyscalculia_The_Havana_Survey/links/00b495182a0d2afce2000000/Basic-Numerical-Capacities-and-Prevalence-of-Developmental-Dyscalculia-The-Havana-Survey.pdf](https://www.researchgate.net/publication/51631100_Basic_Numerical_Capacities_and_Prevalence_of_Developmental_Dyscalculia_The_Havana_Survey/links/00b495182a0d2afce2000000/Basic-Numerical-Capacities-and-Prevalence-of-Developmental-Dyscalculia-The-Havana-Survey.pdf)

- Rossouw, P. J. & Kostyanaya, M. (2013). Alexander Luria: Life, research and contribution to neuroscience. *International Journal of Neuropsychotherapy*, 1(2):47-55. https://www.researchgate.net/publication/257811379_Alexander_Luria_Life_research_and_contribution_to_neuroscience
- Rueda. M. R, y Conejero, Á. (2020). Efectos de la pobreza en el desarrollo neuro-cognitivo temprano. En Lipina, S. J., Segretin, M. S. (1ª. ed. Rev.), *Exploraciones neurocientíficas de la pobreza* (pp. 54-76). Erice, Italia: International School on Mind, Brain and Education. <http://www.mbe-erice.org/publications/2020-mbe-exploraciones-neurocientificas-de-la-pobreza.pdf>
- Ruiz-Vargas, J. M. (1993). Atención y control: modelos y problemas para una integración teórica. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 46(2), 125-137. [google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwilhN-AldaCAxXkTTABHf2mBXUQFnoECCKQAQ&url=https%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2383531.pdf&usq=AOvVaw1PW0Yfy1YNMAH8Na1n8qNd&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwilhN-AldaCAxXkTTABHf2mBXUQFnoECCKQAQ&url=https%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2383531.pdf&usq=AOvVaw1PW0Yfy1YNMAH8Na1n8qNd&opi=89978449)
- Silva-Barragán, M., y Ramos-Galarza, C. (2020). Modelos de Organización Cerebral: un recorrido neuropsicológico. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 29(3), 74-83. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol29300074>
- Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2014). Principios y objetivos para la corrección y el desarrollo en la neuropsicología infantil. Aspectos teóricos y metodológicos. México, 61-74. https://www.researchgate.net/publication/276921021_Principios_y_objetivos_para_la_corr_eccion_y_el_desarrollo_en_la_neuropsicologia_infantil
- United State Office of Education [USOE] (1977). Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. Federal Register, 42, pp. 65082-65085.

LOS PLANES DE FORMACIÓN ONLINE DE EMPRESA. EVOLUCIÓN TRAS LA PANDEMIA.

Manuel Enrique Lorenzo Martín

Jose Antonio Martínez Domingo

Yosbanys Roque Herrera

Juan Miguel Fernández Campoy

1. LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN GRANDES EMPRESAS.

Las grandes empresas de nuestro mundo global se encuentran ante un continuo y profundo cambio contextual que condiciona su viabilidad día a día. Uno de los mayores condicionantes a los que se enfrentan es la formación del personal y cómo sus planes formativos se adecuan o no a las necesidades reales de los empleados.

La inversión en formación dentro de la empresa debe ser considerada como un pilar fundamental sobre el cual se edifica toda la organización, ya que la empresa debe concebir la formación como un activo intrínseco. Un empleado debidamente capacitado, con conocimientos sólidos sobre sus funciones, métodos y objetivos, constituye un recurso humano que transmite al cliente un sentimiento de confianza y serenidad. Este tipo de colaborador genera un valor añadido para la empresa, sea cual sea el ámbito de actuación de la empresa en cuestión.

Dentro de esta realidad en la que la formación pasa a ser una inversión y un activo para la empresa, con la generalización del uso de internet, la formación online se ha mostrado cada vez más presente en los planes formativos de las empresas. Así encontramos datos pre pandemia que indican que el aprendizaje en línea (e-learning) en el ámbito corporativo ha sido una práctica consolidada desde hace varios años, evidenciada por un aumento del 4% de organizaciones que empleaban esta metodología en 1995, llegando a un notable 90% a finales de 2015 v. Por lo tanto, en 2020 el 90% de las empresas utilizaban formaciones online para cubrir las necesidades formativas que detectaban en sus empleados.

Tras la pandemia, añadimos a este caldo un elemento más que explosivo y que amenaza con producir el mayor cambio económico de las últimas décadas: la irrupción de las inteligencias artificiales, que condicionan tanto la formación en sí como incluso la pertinencia de los puestos de trabajo que hasta ahora estaban garantizados. Algunos expertos observan esta “llegada” de las I.A. como algo positivo. Así por ejemplo el Departamento de Comunicación de Telefónica establece que las empresas, independientemente de su tamaño, disponen de un valioso aliado para mantener de manera constante la formación continua, imperativa en un entorno tan dinámico como el presente (Telefónica, 2022).

Pero también se pueden ver estas I.A. como un elemento que pone en riesgo la seguridad de los puestos de trabajo (por ejemplo, los puestos de los formadores en empresas o de los pedagogos que diseñen planes formativos). En este sentido Goldman Sachs, en su artículo “Generative AI could raise global GDP by 7%” de abril del año 2023 estima que en Europa el 24% de los trabajadores será sustituido por la IA.

2. LA GENERALIZACIÓN DEL USO DE LA FORMACIÓN ON-LINE EN LAS GRANDES EMPRESAS.

Desde la generalización del uso y acceso a Internet, el teletrabajo se erige como una modalidad flexible de desempeño laboral que permite a los empleados trabajar en diversos lugares y momentos, ya sea en su hogar, en una oficina satélite o en un entorno itinerante. A raíz de las transformaciones en los estilos de trabajo y la influencia del coronavirus, el teletrabajo y la adopción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) presentan ventajas notables para los empleados. Estos tienen la capacidad de ajustar sus tareas de acuerdo con su estilo de vida, lo cual resulta en una mayor motivación para trabajar y, como consecuencia, una mejora en la productividad. Además, experimentan una menor fatiga al evitar desplazamientos, lo que conlleva a una reducción de los costos asociados a los traslados entre el hogar y el lugar de trabajo, y viceversa.

Con el teletrabajo surge además la necesidad de teleformación o formación online. Como ya hemos comentado, en 2015 ya más del 90% de las empresas realizaban formaciones online para sus empleados (Informe KPMG, 2015). Esta amplia generalización se debe a numerosos factores y ha sido producto de una evolución de muchos años.

Si volvemos hacia principios de siglo, según Laura Rosillo de La Caixa, la formación en línea brindaba una oportunidad sumamente positiva al alcanzar a toda la población objetivo y les proporciona, además, posibilidades de intercambio de información que antes de la formación en línea eran impensables (Laura Rosillo, 2003).

El presidente de Élogos presentaba este proceso como una amenaza para la formación tradicional. Según Mariano Baratech, los programas utilizados son cada vez más complejos y completos, lo que podría hacer que en el futuro la formación tradicional no sea necesaria. Baratech utiliza el término "formación sincrónica" para describir este nuevo e-Learning, en el cual

los alumnos y los profesores están en contacto e incluso se ven las caras en tiempo real, además de impartirse clases mediante videoconferencias, con el consiguiente ahorro de tiempo y desplazamientos para el alumno.

En consecuencia, a principios de siglo nos encontrábamos ante el uso del Blended Learning, o formación mixta, que empleaba diversos canales para formar a los empleados. Actualmente, esto se promueve como uno de los sistemas más eficaces y eficientes en términos de costos y formación, según lo señala Rosario Sepúlveda en su artículo del 8 de octubre de 2006 en Ideal. Empresas especializadas en tecnologías de la información, como Indra, reconocen el valor de una metodología mixta, especialmente en cursos de habilidades e idiomas.

Élogos también destaca la proliferación de la figura del doble tutor en estos ámbitos. Esto se vuelve necesario debido a la disciplina adicional requerida por estos métodos, al carecer de la figura de un profesor que supervise físicamente las actividades del alumno. El doble tutor se configura de la siguiente manera:

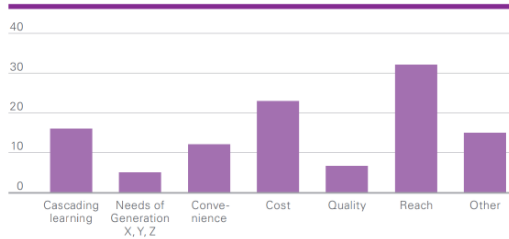
- Un tutor experto en conocimientos para resolver las dudas del alumno.
- Otro tutor que actúe como figura motivadora y acompañante del alumno en el proceso del curso.

Otra consultora que ha investigado este fenómeno es Doxa, que realizó un estudio en 2005 en 60 compañías, obteniendo datos relevantes:

- Las grandes empresas tienen un mayor porcentaje de adopción de enseñanza en línea en ese año, alcanzando el 11%, frente al 6,2% en el caso de las empresas medianas o pequeñas.
- El sector financiero es el que más ha crecido en el uso del e-Learning.
- El 22% de las empresas con más de 1000 trabajadores implementan sistemas de formación personalizada para el empleado.
- Las entidades financieras destinan la mayor parte de su presupuesto de e-Learning a mejorar las habilidades de los empleados.
- El tema principal de formación en línea son las tecnologías de la información.
- El 40% de las empresas de la muestra ya cuentan con su propio portal de información.

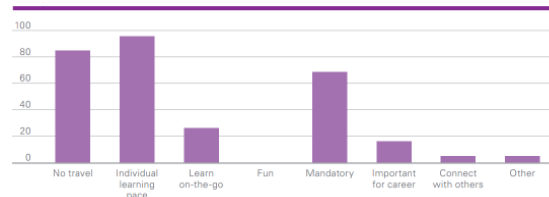
Entendiendo un poco los precedentes, es el momento en nuestro estudio de comprender los factores que han hecho crecer tanto la formación online en lo que va de siglo. Estos factores pueden proceder tanto de la empresa como de los propios trabajadores. Siguiendo el informe de KPMG podríamos encontrar algunas de esas razones del aumento de la formación online antes de la pandemia:

Tabla 1.
Razones de la empresa para optar por la formación online.



Fuente. KPMG, IMD. 2015.

Tabla 2.
Motivaciones del trabajador para formarse online.



Fuente. KPMG, IMD. 2015.

Así como principales razones para la empresa que opta por la formación online tenemos:

- El alcance que tienen dichas formaciones.
- El ahorro en costes que suponen.
- El aprendizaje en cascada que pueden generar.

Por parte de los trabajadores, las principales motivaciones para apostar por la formación online en su empresa son:

- El ritmo individualizado de aprendizaje.
- Que ahorra los desplazamientos para formarse.
- Que son formaciones obligatorias en ese formato.

2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVOS PREVIOS A LA PANDEMIA.

Para entender el nivel de utilización de formaciones online previos a la pandemia usaremos los datos obtenidos de una investigación propia (Lorenzo Martín, 2010) y realizada en base a los empleados de Caja Rural de Granada.

Figura 1. Portada del cuestionario interno realizado a los empleados.



De las múltiples preguntas realizadas, las que atañen a nuestro actual estudio serían:

Ítem 22. ¿Cuál es su valoración sobre la formación a distancia (virtual) que recibe?.

Ítem 23. ¿Cuál es su valoración sobre la formación presencial que recibe?.

Ítem 30. ¿Considera que el uso de formación no presencial le ayuda a conciliar su vida personal con la profesional?.

Análisis del ítem 22: ¿Cuál es su valoración sobre la formación a distancia (virtual) que recibe?. La formación a distancia se presentaba ya como una iniciativa sólida adoptada de

manera generalizada por todas las entidades de crédito y empresas. La percepción de los empleados en la Caja es mayormente positiva al respecto, ya que el 51,6% la considera beneficiosa. Sin embargo, surge un inconveniente, ya que casi el 30% de los empleados opina que es deficiente o solo regular. ¿Cuál era el motivo subyacente de esta insatisfacción? ¿Acaso no se aceptaban estas metodologías como facilitadoras del proceso formativo?

Análisis del ítem 23. ¿Cuál es su valoración sobre la formación presencial que recibe?.

La formación presencial sí que es valorada sin tapujos de forma claramente positiva por los empleados. Un total de 89.5% la valoran positivamente. Es tal vez la respuesta más positiva hacia los procesos formativos hasta ahora. Esto quiere decir, y sabiendo lo respondido en la pregunta anterior, que los empleados prefieren actualmente la oferta que reciben de forma presencial a la oferta virtual o a distancia.

Análisis del Ítem 30. ¿Considera que el uso de formación no presencial le ayuda a conciliar su vida personal con la profesional? Esta indagación tenía como objetivo determinar si los empleados de Caja Rural de Granada eran capaces de reconocer uno de los principales beneficios asociados a la formación no presencial, la cual, como se ha señalado previamente, no era la preferida entre los trabajadores de dicha empresa en comparación con la formación presencial. A pesar de ello, la mayoría parecía valorar el impacto positivo que la formación no presencial tiene en la conciliación de sus vidas. Era crucial que los empleados comprendieran que la elección de la formación no presencial no siempre responde a consideraciones económicas, sino que algunos colegas enfrentan dificultades para asistir regularmente a cursos presenciales debido a motivos personales. Un 73.7% respondió de manera afirmativa, mientras que un 25.3% lo hizo de manera negativa. La mayoría de respuestas positivas es evidente, pero resulta relevante destacar ese 25.3% de empleados que no percibían que la formación virtual contribuya a conciliar su vida personal y profesional.

3. LA FORMACIÓN ONLINE TRAS LA PANDEMIA.

Desde mediados de 2019, la COVID-19 ha ocasionado una perturbación generalizada en el mercado laboral y un caos total en diversos sectores económicos. La humanidad nunca antes había experimentado un asalto viral de semejante magnitud. La pandemia ha transformado de manera radical nuestra cotidianidad, imponiendo una nueva forma de vida a la que, con el transcurso del tiempo, nos hemos visto obligados a adaptarnos. La mayoría de las personas sostiene la opinión de que el coronavirus ha alterado algunos patrones tanto personales como laborales. Es evidente que la dependencia de los sistemas de información y la tecnología ha experimentado un notable aumento a lo largo de este periodo, especialmente cuando se han implementado medidas de cuarentena y distanciamiento social (Organización Panamericana de la Salud, 2021).

En el ámbito español, encontramos apuestas como la de BBVA, que refiere que la modalidad de trabajo remoto ha generado ajustes en la planificación de la formación de los empleados en

el entorno laboral. BBVA, que ya mantenía una cultura de aprendizaje en línea y ofrecía una amplia gama de cursos digitales a través de la plataforma Campus BBVA, optimizó y adaptó su oferta para satisfacer las necesidades de los profesionales durante el periodo de confinamiento. La respuesta de los empleados fue altamente favorable: el tráfico al portal de formación experimentó un incremento del 96% en el primer mes del confinamiento, con más de dos millones de sesiones. Los datos revelan un creciente interés de los empleados en áreas temáticas específicas, como adquirir nuevas habilidades (datos, diseño, sostenibilidad), que son prioridad para BBVA y cobran aún más relevancia en vista de la nueva realidad que nos aguarda. (BBVA Formación, 2020).

Analizando datos más recientes, de todas las formaciones bonificadas que se llevaron a cabo en el ámbito de la empresa en 2022, el 62,7% de ellas fueron presenciales con una media de 10 horas de formación, mientras que el 36,3% online con una media de 19 horas de formación (FUNDAE, 2022).

4. CONCLUSIONES.

Así pues, la formación online ha tenido una evolución que hasta hoy ha sido creciente. Aunque datos como los de FUNDAE nos señalan una vuelta a la presencialidad en ciertos ámbitos (debido principalmente a la mayor interacción interpersonal que fomenta). Esto también es normal pues la tendencia tras el confinamiento es a fomentar las relaciones entre personas.

Además, si tenemos en cuenta que ya en 2009 los empleados encuestados al respecto ofrecían una mejor opinión sobre la formación presencial que sobre la online, es entendible que con la vuelta a la normalidad sanitaria las empresas usen de forma masiva las formaciones online (debido a los factores ya analizados) aunque prioricen las formaciones presenciales para favorecer el contacto y convivencia entre sus empleados.

Aunque los resultados avalan que los trabajadores entienden los beneficios que aporta la formación online (ya sea blended o completamente a distancia) en términos de ahorro de tiempo, transporte, el ritmo de aprendizaje individualizado o facilidad de conciliación familiar, a día de hoy los empleados siguen prefiriendo las formaciones presenciales.

Por último y si observamos, la tercera razón por la que los empleados realizaban una formación online según KPMG en 2015 era que se les obligaba a ese formato. Por lo tanto y a raíz de este análisis y estudio llevado a cabo se nos presenta otra futura línea de investigación: ¿están las empresas usando la formación online de forma correcta y atendiendo a los beneficios que ofrece a los trabajadores, o en base principalmente a criterios de ahorro?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ARMAS MORALES, C. E., & ANICAMA PESCORÁN, J. E. (2022). ¿ Inteligencia artificial un fenómeno socioeconómico? Despido del trabajador por automatización empresarial. *Revista Investigación y Negocios*, 15(25), 139-151. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2521-27372022000100013&script=sci_arttext
- BBVA (26 de mayo 2020). *BBVA refuerza la formación 'online' en nuevas capacidades para sus empleados durante el confinamiento*. <https://www.bbva.com/es/bbva-refuerza-la-formacion-online-en-nuevas-capacidades-para-sus-empleados-durante-el-confinamiento/>
- Calánchez, A., & Vera, K. J. C. (2022). Apropiación social de la tecnología: una necesidad como consecuencia de la COVID-19. En *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*. Volumen (21). Pp: 183-198.
- Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FUNDAE) (2022). Formación en las empresas. Informe anual. Disponible en: <https://www.fundae.es/docs/default-source/publicaciones-y-evaluaciones/publicaciones-estad%C3%ADstica/formaci%C3%B3n-en-las-empresas-2022.pdf>
- GOLDMAN SACHS (5 de abril 2023). *Generative AI could raise global GDP by 7%* . <https://www.goldmansachs.com/intelligence/pages/generative-ai-could-raise-global-gdp-by-7-percent.html>
- GOSS, D. (1994). *Principles of HRM*. London. Routledge.
- HORTON, S. Competencies in people resources. En *People Resourcing: HRM in practice*. Essex. Pearson.
- JARVIS, P. (2006). *La universidad corporativa*. Madrid. Narcea.
- KPMG (2015) *Corporate Digital Learning. How to get it "Right"*. <https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/pdf/2015/09/corporate-digital-learning-2015-KPMG.pdf>
- REYNOLDS, J. (2002), Method and Madness. En *People Management*. 4 april. Pp: 42-42.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (2021). COVID-19 y el rol de los sistemas de información y las tecnologías en el primer nivel de atención. Fact sheets. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52205>
- PILBEAM, S. Y CORBRIDGE, M (2005). *HRM in practice*. Pearson.
- PINEDA HERRERO, P. (2003). Cómo se evalúa el impacto de la formación. En *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Praxis.
- POZNER, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes*. Buenos Aires. Aique.
- ROSILLO, L. (2003). La organización y gestión de la formación. En *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Praxis.
- RITZER, G. (2007). *Classical sociological theory*. McGrawhill Humanities.
- TELEFÓNICA (14 de agosto de 2020). *Formación corporativa con IA: adaptarse al constante cambio*. <https://www.telefonica.com/es/sala-comunicacion/blog/formacion-corporativa-con-ia-adaptarse-al-constante-cambio/>

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE LAS TIC INCENTIVANDO EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL	11
3.	PERCEPCIONES DE MAESTROS EN FORMACIÓN EN LA INCLUSIÓN DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL MEDIANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS GAMIFICADOS.....	17
4.	FORMACIÓN DIGITAL DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	37
5.	EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN SEGURIDAD DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.....	45
6.	ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN ENTORNOS MULTICULTURALES	57
7.	PRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS UNA APROXIMACIÓN NATURAL DEL APRENDIZAJE	65
8.	LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD COMO ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	71
9.	ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES EN PROYECTOS DE APS Y SU RENDIMIENTO ACADÉMICO	79
10.	ELECCIÓN DE MATERIALES EN LAS ESCUELAS WALDORF EN LA ETAPA INFANTIL	91
11.	VIOLENCIA ESCOLAR Y RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	99
12.	ORGANIZACIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.....	107
13.	ESTRATEGIAS DE CAPACITACIÓN EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO PARA LA EMPLEABILIDAD	117
14.	LA EDUCACIÓN SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN: PROPUESTA PARA EL DÍA MUNDIAL DE LA POESÍA.....	125
15.	EDUCATION AS AN INTENTIONAL MORAL ACT	133
16.	ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE Y USO DE PLOTAGON EN EDUCACIÓN SUPERIOR	143
17.	RESILIENCIA Y ABANDONO UNIVERSITARIO	153
18.	LA HABILIDAD SUPERIOR PENSAMIENTO CRÍTICO: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA SU FORTALECIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	161
19.	ANÁLISIS DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: INFLUENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y EN EL DESARROLLO FUTURO DEL NIÑO.....	171
20.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN UN CENTRO DEPORTIVO	183
21.	CONOCIMIENTOS Y USOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA ENTRE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO. ANÁLISIS SOBRE EL IMPACTO EN SU DESARROLLO PERSONAL Y ACADÉMICO.....	191
22.	CÓMO MOTIVAR A LAS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES.....	199
23.	CONSTRUYENDO CONCIENCIA CULTURAL: INTERVENCIÓN EN LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO MÁS ALLÁ DEL CONTEXTO ESCOLAR.....	207
24.	SOCIALIZACIÓN POLÍTICA, ESCUELA Y NIVEL EDUCATIVO: VARIABLES DEL ENFOQUE CONDUCTISTA PARA LA COMPRESIÓN DE LA PARTICIPACIÓN	215
25.	EL PATRIMONIO RURAL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA ABORDAR EL TRABAJO DE LAS MUJERES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	223

26.	LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN MODALIDAD VIRTUAL: EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE MAGISTER DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA.	235
27.	EL IMPACTO DE LA EMPRESA EN LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.	247
28.	EXPERIENCIAS DE NEUROAPRENDIZAJE EN ARGENTINA. EL ABC DE LA NEUROPSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	255
29.	LOS PLANES DE FORMACIÓN ONLINE DE EMPRESA. EVOLUCIÓN TRAS LA PANDEMIA.....	265



Dykinson, S.L.

ISBN: 978-84-1170-706-0