



EDUCAR PARA EL FUTURO

CLAVES PARA UNA
EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

JOSEFINA
RODRÍGUEZ GÓNGORA

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

EDUCAR PARA EL FUTURO: CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

JOSEFINA RODRÍGUEZ GÓNGORA
DICIEMBRE, 2024

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “EDUCAR PARA EL FUTURO: CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

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>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2024
ISBN: 978-84-1070-897-6

EL VIDEO PARTICIPATIVO: EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS.....	11
LA EXPOSICIÓN DE UNA REALIDAD: EL HOLOCAUSTO.....	25
LA RECONFIGURACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN LA ACTUALIDAD: INTELIGENCIAS ARTIFICIALES GENERATIVAS	41
REFLEXIONES SOBRE LA LEXICOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	52
PROS Y CONTRAS DEL USO DE REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN Y EL BIENESTAR EMOCIONAL.....	67
FACTORES RELACIONADOS CON DEPRESIÓN EN ORIENTADORES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN VALLE DEL CAUCA EN EL AÑO 2024.....	80
EMOCIONES DE LOGRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO MEXICANOS.....	95
IMPACTO DEL CAMPAMENTO DE VERANO “NUTRIGANDO” EN EL CONOCIMIENTO SOBRE NUTRICIÓN, SALUD Y ESTILOS DE VIDA EN ESCOLARES DE COMUNIDADES VULNERABLES DEL SUR DE SONORA.	103
ENTRE LETRAS Y RETOS: UN VIAJE A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE CASO DE DISLEXIA.....	114
LAS PRÁCTICAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	125
ESTUDIO MORFOFONOLÓGICO DE LAS PALABRAS SIMPLES DEL PAPIAMENTO, EN ARUBA, BONAIRE Y CURAZAO.....	135

APLICACIONES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA TUTORÍA ACADÉMICA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y COMPROMISO ESTUDIANTIL.....	153
¿POR QUÉ ELEGIR UNA EDUCACIÓN RURAL?: ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL EN LA ACTUALIDAD	172
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA: DOMINIO DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS EN LA DISCIPLINA DE EDUCACIÓN.....	183
IMPACTO DE LA MIGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN MIGRANTE Y SUS DESAFÍOS	201
ENTORNOS EDUCATIVOS NO FORMALES: RUTA MATEMÁTICA	214
EFFECTOS DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS JÓVENES: TÉCNICAS DE ESTUDIO COMO ESTRATEGIA DE MEJORA	228
ESTADOS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DURANTE LA PRÁCTICA DE DEPORTES DE CANCHA DIVIDIDA Y DE INVASIÓN.....	247
ESTADOS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DURANTE LA PRÁCTICA DE DEPORTES CLÁSICOS Y ALTERNATIVOS	260
INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL: IMPACTO DEL PROGRAMA CONSTRUYE-T EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	274
LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL GRAN RETO DEL AYER, DEL HOY Y DEL MAÑANA.....	295
DOCENTES, CAMBIO EDUCATIVO E INNOVACIÓN EN EL CURRÍCULUM: UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA ESTRUCTURAL CONSTRUCTIVISTA DE PIERRE BOURDIEU.....	330

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EQUITAD SOCIAL: ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	342
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN TEMÁTICA LGTBI PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO PILOTO.....	355
VALORES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN LA APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMPARTIDA: UN RETO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	365
PATOLOGÍA DUAL: ABORDAJE PSICOLÓGICO.....	380
COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTA DE ENTREVISTA INICIAL BASADA EN RUTINAS.....	391
HACIA UNA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	405
CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y ACTITUDES IGUALITARIAS Y DISCRIMINATORIAS DE UNIVERSITARIOS.....	420
REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL	435
<i>ESCAPE ROOM</i> COMO RECURSO ESPECÍFICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	449
EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ALTA COMPLEJIDAD EN LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y DESARROLLO PSICOSOCIAL CON LAS FAMILIAS	460
ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS: TIPOLOGÍAS Y CARACTERÍSTICAS SEGÚN LA LITERATURA CIENTÍFICA.....	472
VICIOS DE REDACCIÓN EN ETIQUETAS Y CONTRAETIQUETAS DE BOTELLAS DE VINO	489

HACIA UNA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	503
AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DOCENTES DE LOS PROFESORES, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS UNIVERSITARIOS	519
DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIAGNÓSTICAS EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD MEDIANTE EL USO DE PACIENTES VIRTUALES BASADOS EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL.....	533
OPINIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES DE GRANADA Y FLORENCIA SOBRE SU FORMACIÓN EN DIVERSIDAD FAMILIAR.....	543
ANÁLISIS CORRELACIONAL Y PREDICTIVO DE LA CREDIBILIDAD DOCENTE SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA.....	555
¿CÓMO SE IMAGINA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE SON LAS PERSONAS QUE SE DEDICAN A LA GEOLOGÍA?	568
LA CONCEPCIÓN Y ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	579
ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA INFANTIL Y ESCOLAR EN DISTINTAS GENERACIONES.....	591
FRASES POPULARES LIMEÑAS EN LA COLUMNA «¡AMPAY!» DEL DIARIO <i>TROME</i>	600
LA DOMINACIÓN MASCULINA EN <i>BLANCA SOL</i> (1888) DE MERCEDES CABELLO DE CARBONERA.....	612
ELEMENTOS DE JUEGO Y SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN DE FUTUROS DOCENTES: UN ESTUDIO CON FANTASYCLASS.....	625

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA DE LA CIENCIA EN DOCENTES DE FÍSICA Y QUÍMICA EN FORMACIÓN INICIAL.....	640
HABILIDADES DE LOS DOCENTES ANTE LA COMPETENCIA DIGITAL EN EL AULA	656
INNOVACIONES EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: EMOCIONARTE	666
INNOVACIONES EN ESPACIOS DE APRENDIZAJE PARA ALUMNADO TEA: UN ESTUDIO OBSERVACIONAL. TRASFORMANDO ESPACIOS EDUCATIVOS: UN ENFOQUE INCLUSIVO PARA ALUMNADO TEA.	680
EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: UN ESTUDIO METODOLÓGICO	694
ACTITUDES Y CONOCIMIENTO SOBRE LA DISCAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL	708
PERCEPCIÓN COMPETENCIAL Y ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN.	725
LITERATURA, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MAGIA: UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE BASADA EN HARRY POTTER PARA LA MATERIA DE FRANCÉS.	741
CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y ACTITUDES IGUALITARIAS Y DISCRIMINATORIAS DE UNIVERSITARIOS.....	764
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. UNA PROPUESTA PRÁCTICA.....	779

TRATANDO LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: PRINCIPALES BARRERAS Y OBSTÁCULOS DEL ALUMNADO SORDO EN ESPAÑA	790
APRENDIZAJE LECTOR EN LAS PRIMERAS EDADES: FASES Y HABILIDADES FACILITADORAS	818
LA SUPUESTA REVOLUCIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD QUE SE PRODUCIRÍA TRAS LA PANDEMIA DE COVID-19.....	831

EL VIDEO PARTICIPATIVO: EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS

Mar Lugo-Muñoz ¹, Lucas Muñoz-López²

¹Universidad de Cádiz

²Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Mar Lugo-Muñoz**,
mariadelmar.lugo@uca.es

Introducción

La incorporación de tecnologías emergentes en el entorno educativo aporta flexibilidad y valor pedagógico al proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez-López y García, 2023; Ferrando-Rodríguez, 2022), además de fomentar las competencias comunicativas y un manejo avanzado de herramientas digitales (Unesco, 2011). En esta línea, el Marco de Competencia Digital en la Educación Superior sugiere que es esencial integrar dispositivos tecnológicos en la educación, con el fin para que los estudiantes universitarios adquieran habilidades digitales, fortaleciendo así su competencia digital personal (Punie, 2017).

Según los hallazgos aportados por Silva et al., (2023) hay una clara prevalencia del uso de teléfonos inteligentes, tablets y entornos digitales en el ámbito educativo. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en la educación ha facilitado la creación de redes de conocimiento y fomentado la interactividad (González et al., 2020). Concretamente los entornos virtuales juegan un papel primordial en el ámbito universitario porque permiten el desarrollo de redes de conocimiento que facilitan la interacción entre los participantes del proceso educativo, al tiempo que promueven el acceso a fuentes de información tanto internas como externas.

En el aula universitaria, el uso de las TIC ha sido fundamental para la conformación de espacios virtuales con enfoque inclusivo. Uno de los aspectos que lo caracteriza es la ‘digiculturalidad’ por su capacidad para promover oportunidades entre estudiantes de diferentes orígenes culturales y socioeconómicos (Harrison y Van, 2023). Permite que la diversidad cultural sea valorada y promovida, fomentando el respeto y la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes, así como propiciar

un acercamiento y encuentro intercultural, favoreciendo la construcción de una educación más inclusiva y accesible (Leiva et al., 2020).

Otro aspecto a tener en cuenta, son las habilidades digitales que se han convertido en competencias fundamentales para afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje y como parte de metodologías emergentes (Ferrando-Rodríguez et al., 2022).

En este sentido, la gamificación en el aula, definida como el uso de elementos de juego (mecánica, dinámica y estética) en contextos educativos, ha demostrado ser una estrategia eficaz (Yesildag y Bostan, 2023) para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Este enfoque permite a los estudiantes aprender de manera lúdica, lo que a su vez facilita la asimilación de contenidos complejos de forma más atractiva y efectiva (Delnevo et al., 2022; Bernik et al., 2017).

Otro aspecto relevante es la creciente influencia de la inteligencia artificial (en adelante IA) en el ámbito educativo. La IA tiene el potencial de mejorar diversos elementos y herramientas educativas, como el aprendizaje personalizado, las evaluaciones adaptativas y los sistemas de tutoría inteligente. Además, facilita la calificación automatizada, la realidad virtual y aumentada en la educación, el análisis de datos para la predicción del rendimiento estudiantil, el aprendizaje de idiomas, y la accesibilidad e inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos avances no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también permiten una mayor personalización, atendiendo a las demandas de cada estudiante (Martínez-Comesaña et al., 2023).

El uso del video participativo

El uso de material audiovisual en el ámbito educativo ha ganado gran relevancia entre investigadores y educadores. La incorporación de videos en no solo facilita la transmisión de conocimientos, sino que también actúa como un agente motivador e

investigativo dentro de los espacios educativos (Barbero et al., 2024). Igualmente, se desarrolla el pensamiento visual mediante la realización de la narrativa gráfica o *storyboard* para visualizar previamente las secuencias del producto final (Vilar, 2021).

En su función informativa, el video permite describir realidades de manera objetiva y adaptada a las necesidades del grupo, mientras que, en su función motivadora, busca influir en la voluntad de los estudiantes, sensibilizándolos sobre temas específicos. La función investigativa, por su parte, permite utilizar el video como un recurso para realizar investigaciones dentro del contexto educativo, enriqueciendo así la comprensión de diversos fenómenos pedagógicos (Monteagudo et al., 2007).

En el ámbito de la investigación comunitaria, el video se ha consolidado como una herramienta poderosa para traducir el conocimiento en acciones concretas que promuevan el cambio social. El video participativo (en adelante VP) se ha implementado con el fin de fomentar una mayor participación, inclusión y diálogo dentro de las comunidades (Mansfield et al., 2024). Se presenta como una herramienta en la investigación-acción del ámbito social y educativo para visibilizar problemáticas y fomentar la acción comunitaria para su transformación. Según Richardson-Ngwenya et al., (2019) es una estrategia efectiva para establecer una comunidad efectiva entre los miembros de una comunidad y empoderar voces silenciadas. Esto implica, su contribución a democratizar la investigación, fomentando una investigación más inclusiva y los participantes se convierten en agentes activos para generar conocimiento (Arciniega et al., 2022; Howley, 2005; Milne, 2016).

Investigación Acción Participativa

La Investigación Participativa (en adelante IAP) se presenta como una metodología fundamental para fomentar cambios sociales y a nivel local. Esta metodología respalda el conocimiento con impacto social, favoreciendo el desarrollo de la comunidad, el territorio y establecimiento de vínculos entre universidad-sociedad.

Este enfoque implica procesos de investigación que sitúa un papel protagonista a las historias de las personas involucradas y humanizando la investigación. La IAP se establece como una herramienta clave para la justicia social, la equidad en la producción de conocimiento y la implementación de políticas públicas que respondan a las necesidades reales de las comunidades (Mancila y Habegger, 2023). Se resalta su enfoque práctico, en el que las herramientas y técnicas aplicadas en la vida cotidiana permiten que los ciudadanos influyan en la construcción de su espacio y condiciones de vida.

Este enfoque es diferente de otras metodologías de investigación social al integrar tres elementos fundamentales: la investigación de la realidad social, su carácter transformador a través de la acción, y mayor participación ciudadana. Este enfoque logra integrar diversas lógicas e intereses de los actores sociales (Corona, y Gutiérrez, 2019). En la misma línea de pensamiento, Doucet et al., (2022) consideran que tiene un impacto positivo en el desarrollo de los co-investigadores pues aumenta su compromiso social y presencian el poder de transformación a través de la acción social.

Con todo, se presenta una experiencia relacionada con el VP que se enmarca en diferentes problemáticas sociales, educativas, económicas y medioambientales. Se desarrolla en el curso 2023-24 con 60 universitarios de último curso de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II de la Universidad de Cádiz.

Método

La experiencia está centrada con el objetivo de adquirir competencias investigadoras y toma de decisiones, así como el pensamiento crítico en el planteamiento de la asignatura. Para abordar la democracia participativa y directa es primordial establecer una interconexión con los procesos de emancipación ciudadana. Igualmente, permite a los actores sociales no solo a participar activamente en la toma

de decisiones, sino también intervenir directamente en la configuración y transformación del espacio público. Cabe destacar, el papel que desempeñan los movimientos sociales puesto que permiten comprender las raíces de un territorio, tanto a nivel local como global. Por ello, en el marco de la asignatura se emprenden proyectos basados en el VP como una metodología de IAP con el objeto de establecer una colaboración efectiva de investigación con y para la comunidad para el cambio social.

Generando espacios de diálogo. El video participativo.

Se articula un proceso de acción colectiva para que co-investigadores universitarios visibilicen y conecten una realidad sobre las preocupaciones y problemáticas comunitarias. Para el diseño y ejecución de los proyectos se organizaron grupos entre 6 y 8 alumnos/as con cuestiones iniciales para la identificación de temas claves en la provincia de Cádiz que guiaron a los participantes como punto de partida para el diseño de un total de 8 proyectos.

En la figura 1 se ilustra el proceso desarrollado por los participantes hasta el producto final. Se comienza con la fase de diagnóstico con la identificación de una problemática de un barrio y/o un pueblo y posibles estrategias. En la fase de planificación, se decidió el propósito del video, la historia que querían contar con el uso de técnicas para construir la narrativa y la elección de diferentes escenarios. El siguiente paso, la producción, se elaboró un guion de preguntas abiertas y desarrollaron la grabación de historias aportadas por las personas implicadas (recogida de datos). En cuanto a la fase de edición, se prepara el material recopilado y se somete a diferentes programas para editar videos, incluyendo música, imágenes y diferentes discursos, así como contenidos para enfatizar los mensajes. Finalmente, una vez desarrollado el video se realizó una proyección pública.

Figura 1

Fases para la realización del VP.



Nota. Elaboración propia. Basado de Boni y Millán (2015).

1. Diagnóstico. Cada grupo realizó un mapeo sobre el territorio para acercarse a la problemática, diseñando una cartografía en forma de esquema, ilustración o utilizando un mapa de la zona ya creado localizando los siguientes elementos: colectivos locales, personas claves del territorio, creación de redes, entrevistas, contexto geográfico, tejido sociocultural, económico y aspectos sobre impacto ambiental. En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, las fuentes primarias y secundarias son necesarias para construir conocimiento sobre los procesos sociales, caracterizados por su estructura económica, ideológica, cultural y política. El contexto histórico resulta fundamental para comprender los hechos y las transformaciones sociales que se generan a lo largo del tiempo (Cervigón, 2020). Por ello, los diferentes grupos complementaron con el mapeo un análisis de diferentes fuentes. Se analizaron fuentes primarias, realizando consultas de

documentos oficiales, publicaciones y fotografías. En cuanto a las fuentes secundarias hicieron uso de evidencias relacionadas con documentales, manuales y libros (Castellanos y Navarro, 2020). No obstante, en algunos proyectos se incluyeron cuestiones relacionadas con consultas de la memoria colectiva a través de medios tecnológicos que reflejaron el conocimiento histórico e identidad cultural de ese espacio social en concreto.

2. Planificación. En esta fase se asignaron los roles de cada uno de los componentes del grupo antes de pasar a la acción. En este sentido, se asignaron roles relacionados para responsabilizarse del proceso de grabación hasta la edición del video: director, cámara, entrevistadores/as y editores. Una vez que se distribuyeron las tareas y asignación de funciones procedieron a planificar cómo ‘contar la historia’. Para ello, determinaron los diferentes enclaves o localizaciones para la grabación y elaboración de la secuencia narrativa. Por otro lado, se elaboró un guion de preguntas abiertas para la realización de entrevista y diseñaron un *Storyboard* o guion gráfico mediante un conjunto de secuencias reflejando dibujos, fotos y/o textos para el montaje del video (Vilar, 2021). Las secuencias del *Storyboard* proporcionada por los grupos señalaron: los textos en audio, música, contenidos multimedia, nombre del archivo que se ubica la imagen, texto en pantalla, animación y un apartado para añadir algunas notas si procede.

3. Producción. En esta fase se realiza la recogida de información. Los grupos realizaron las grabaciones con las personas claves y otros colectivos para visibilizar la problemática, siguiendo los criterios establecidos para la entrevista e informando su contenido a las personas participantes sobre el contenido y uso del mismo.

- 4. Edición.** La fase de edición se ha caracterizado por seleccionar y editar el material audiovisual, integrando la música adecuada y articular el discurso que acompaña a las imágenes por medio de programas de edición de video gratuitos. Paralelamente, se llevaron a cabo proyecciones preliminares en los grupos de trabajo que permitieron reflexionar sobre los mensajes que se estaban transmitiendo, así como evaluar y considerar posibles modificaciones que optimicen la coherencia y efectividad del producto final.
- 5. Proyección pública.** La proyección pública de los VP se ha desarrollado en el espacio universitario con personas claves y colectivos implicados. Cabe destacar, que algunos de los proyectos se han publicado en plataformas para que pueda visualizarlo cualquier persona interesada y/o preocupada por la problemática manifestada.

Resultados

Los proyectos de VP diseñados por el alumnado se contemplan en la tabla1. Se elaboraron dos proyectos relacionados con las dificultades de acceso al empleo en el municipio de Villamartín y con egresados que habían estudiado Grado de Educación Primaria en la Universidad de Cádiz. Otro proyecto se llevó a cabo con la problemática actual del transporte para universitarios que estudian en el Campus de Puerto Real (Cádiz) y las condiciones de accesibilidad para personas con problemas de movilidad. Otro proyecto, se realizó en el barrio del Mentidero de la ciudad de Cádiz por el cierre de centros educativos. El turismo es otro aspecto que se visibiliza, concretamente, por la gestión insostenible que actualmente ensombrece los carnavales en la ciudad de Cádiz y el impacto negativo que provoca al medioambiente. Por otro lado, se presenta la problemática actual sobre las políticas agrarias y su influencia negativa en el consumo de productos locales de Conil de la Frontera (Cádiz). Finalmente, otra

problemática que se presenta es la adicción al juego online entre adolescentes en el Puerto Santa María (Cádiz) y la regulación de los juegos de azar.

Tabla 1

Relación de VP ejecutados en la provincia de Cádiz

Proyecto	Temática	Objetivo VP
Destino: conexiones con la universidad	Transporte	Sensibilización e incidencia sobre la movilidad del transporte público de universitarios
Situación socioeconómica de los jóvenes de Villamartín	Empleo	Sensibilización e incidencia política sobre la situación de los jóvenes
Centros educativos en el barrio del Mentidero	Educación	Problemática sobre el cierre de centros educativos.
Productos ¿locales o internacionales?	Consumo	Producción agroecológica. Consumo local.
Las salidas laborales en Educación	Empleo	Problemática relacionada con el empleo
Impacto del turismo en los Carnavales de Cádiz	Medioambiente	Denuncia social sobre el mal uso del espacio público
Espacios accesibles en la universidad	Discapacidad	Sensibilización sobre la movilidad
El mundo de los jóvenes en juego	Adicciones	Denuncia social sobre la falta de control de los jóvenes al juego

Nota. Elaboración propia.

Al finalizar la asignatura se pidió a los estudiantes que valoraran la experiencia bajo dos aspectos fundamentales: aprendizajes y dificultades encontradas. Los aprendizajes más destacados se centraron de forma unánime con la capacidad de planificación y la capacidad para trabajar de forma colaborativa. El alumnado tomó conciencia sobre de la importancia de llevar a cabo una adecuada planificación para la distribución de tareas. Del mismo modo, entendieron que aprender a anticiparse dentro de la planificación es primordial para trabajar colaborativamente en el mismo proyecto, sobre todo, si son colaboraciones externas a la universidad. En cuanto a las dificultades encontradas coinciden que para adquirir la capacidad investigadora pues el

nivel de conocimientos previos sobre la práctica investigadora en el ámbito social no coincide con el nivel de exigencia que requiere el desarrollo del proyecto, aunque el alto conocimiento en tecnologías ha facilitado notablemente la elaboración del VP.

Discusión

Esta experiencia ha representado una contribución significativa para una comprensión más profunda de la realidad social a través del mapeo colectivo, integrando herramientas metodológicas eficaces que favorecen el trabajo colaborativo. La implicación activa de los estudiantes en su interacción con la comunidad, así como su vinculación con la ciudadanía y otras instituciones públicas, ha sido notablemente perceptible. Este tipo de iniciativas ha fomentado en los estudiantes una mayor toma de conciencia sobre la necesidad de asumir su responsabilidad individual como ciudadanos mediante su participación en procesos colectivos. En este sentido, Moreno y Montero (2024) subrayan la necesidad de emplear mecanismos participativos basados en el modelo de “acción-reflexión-acción”, enfatizando que deben ser las propias comunidades las que orienten el proceso y colaboren en los procesos de producción audiovisual colectiva, así como la elección en la implementación de proyectos con el VP y la forma que se quiera difundir.

Referencias

- Arciniega, M., Palacios, M. J., Páez, S., y Figueras-Maz, M. (2022). La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 109-122.
- Barbero, J., González, E. J., Lucena-Giraldo, J., Picatoste, X., y Rodríguez-Crespo, E. (2024). La utilización del vídeo como recurso de aprendizaje activo en un

- entorno de aula invertida. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, (1), 55-72.
- Bernik, A., Radošević, D., y Bubaš, G. (2017, May). Introducing gamification into e-learning university courses. En P. Biljanovic (ed.) *40th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)* (pp. 711-716). IEEE.
- Castellanos, V., y Navarro, C. P. (2020). Uso de heurísticos en la evaluación de las fuentes históricas en el aula de clase¹. *Pensamiento Psicológico*, 18(1).
- Cervigón, J. I. O. (2020). Competencias sociales y lingüísticas en las fuentes primarias: El taller «Historiador/a por un día». Padres y Maestro. *Journal of Parents and Teachers*, (383), 31-36.
- Corona, A., y Gutiérrez, V. (2019). Hacia la Inclusión Social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 79-107.
- Delnevo, G., Ceccarini, C., Salomoni, P., y Prandi, C. (2022, January). Gamification of a University-level Web Technologies course: a five years experience. *In Conference 19th Annual Consumer Communications & Networking Conference (CCNC)* (pp. 88-93). IEEE.
- Doucet, M., Pratt, H., Dzhenganin, M., y Read, J. (2022). Nothing about us without us: Using participatory action research (PAR) and arts-based methods as empowerment and social justice tools in doing research with youth ‘aging out’ of care. *Child Abuse & Neglect*, 130, 105358.
- Ferrando-Rodríguez, M. D. L., Gabarda, V., y Marín-Suelves, D. (2022). La competencia digital del profesorado universitario en Iberoamérica: revisión de la literatura. *REIDOCREA*, 11(16), 177-188.

- González, V. M., Martínez, A. A., y Esparcia, A. C. (2020). Gestión del conocimiento en las universidades: Comunicar en entornos digitales. *Mediaciones de la Comunicación*, 15(1), 41-66
- Harrison, S., y Van, R. (2023). Beyond the break, theory on a dramatic scale. *Computers and Composition*, 69, 102795.
- Howley, K., (2005). Community Media: People, Places, and Communication Technologies. Cambridge University Press.
- Leiva, J. J., Alcalá, M. J., Aguilera, F. J. G., y Santos, M. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(2). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>.
- Mancila, I., y Lardoeyt, S. A. H. (2023). Los proyectos colaborativos Universidad-territorio: principios y prácticas de educación-investigación-acción necesarias para la transformación social. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74), s.p.
- Mansfield, E., Jalal, N., Sanderson, R., Shetty, G., Hylton, A., y D'Silva, C. (2024). Digital storytelling online: a case report exploring virtual design, implementation opportunities and challenges. *Research Involvement and Engagement*, 10(1), 37.
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocaranza-Prado, L., y Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 2 (28), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>.
- Milne, E.J. (2016). Critiquing participatory video: experiences from around the world. *Area* 48, 401–404.

- Monteagudo, P., Sánchez, A., y Hernández. (2007). El video como medio de enseñanza: Universidad Barrio Adentro. República Bolivariana de Venezuela. *Educación Médica Superior*, 21(2), s.p.
- Moreno, J. M., y Montero, D. (2024). La sostenibilidad del vídeo participativo como práctica comunitaria. El caso de InsightShare. Ámbitos. *Revista Internacional De Comunicación*, (63), 12–28.<https://doi.org/10.12795/Ambitos.2024.i63.01>
- Pérez-López, E., y García, T. A. (2023). La competencia digital y el uso de herramientas tecnológicas en el profesorado universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(31), 69-81.
- Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775. European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>.
- Richardson-Ngwenya, P., Restrepo, M. J., Fernandez, R., y Kaufmann, B. A. (2019). Participatory video proposals: A tool for empowering farmer groups in rural innovation processes?. *Journal of Rural Studies*, 69, 173-185.
- Silva, C., Zagalo, N., y Vairinhos, M. (2023). Towards participatory activities with augmented reality for cultural heritage: A literature review. *Computers & Education: X Reality*, 3, 100044.
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO.
- Vilar, N. (2021). Storyboard y una Narrativa Gráfica y Literaria. *Actas de Diseño*, 36(36), 393-397.
- Yesildag, A. Y., y Bostan, S. (2023). Movie analysis as an active learning method: A study with health management student. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100759.

LA EXPOSICIÓN DE UNA REALIDAD: EL HOLOCAUSTO

Mar Lugo-Muñoz¹, Ana Zarzuela Castro²

¹Universidad de Cádiz

²Universidad de Cádiz

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a Mar Lugo-Muñoz,
mariadelmar.lugo@uca.es

Introducción

La enseñanza del Holocausto implica sensibilizar a las nuevas generaciones sobre la importancia de la justicia social y dignidad humana a través de los hechos históricos (Gálvez, 2021). La memoria colectiva del Holocausto en la educación escolar fomenta el estudio y la reflexión sobre la construcción de una sociedad basada en principios éticos y respeto al Estado de Derecho (Schurster y Ramos, 2023).

Este planteamiento implica que en el proceso de abstracción del alumnado se plantee diferentes cuestionamientos sobre la ética y responsabilidad social que se desarrolla en un territorio. Esencialmente, parte de fundamentos basados en una visión aristotélica de la ética “modo habitual de obrar” (Bedoya-Parra et al., 2021).

Por su parte, Pinho y Planchart (2023) exponen que desde esta perspectiva se conjuga mediante un enfoque cartesiano de aceptación de lo que es bueno o malo hacia ‘los otros’ en cada cultura que determina un conjunto de valores y principios éticos, aunque muchas de las voces se ven silenciadas. Por ello, desde la “eticidad” debe considerarse que las personas desarrollen habilidades e impliquen para ver el mundo con los ojos de otras personas (Cliffe y Solvason, 2022; Mata et al., 2024) y esta práctica dota una visión evolutiva de la cultura dando sentido a la historia.

Desde el aspecto cultural, la democracia y la justicia social articula una cultura democrática bajo la dignidad humana y los derechos humanos, evitando así el totalitarismo (Bittar, 2022). Para Sabido-Codina y Albert (2020) contribuye a la implicación social y la habilidad para concebir una realidad social que aborda la convivencia y los conflictos usando un juicio ético fundamentado en valores y principios democráticos.

En este orden de ideas, Massip y Santiesteban (2020) consideran que es necesario establecer una conjunción de todos estos principios y valores para enriquecer

el aprendizaje de conocimientos en el aspecto social para desarrollar una mirada crítica de tiempos actuales y pasados. Por ello, cabe mencionar que educación y democracia no consiste únicamente en transmisión de conocimientos sino una herramienta poderosa para participar en sociedad basado en valores democráticos y contribuyendo a la construcción de la paz. Por tanto, el sentido de pertenencia a una humanidad común, implica reconocer y respetar la diversidad cultural y combatir los discursos que amenazan los cimientos democráticos de la sociedad (Sabido-Codina y Albert, 2020).

Formación inicial del profesorado

La enseñanza universitaria y la Didáctica de las Ciencias Sociales implica una práctica reflexiva y analizar críticamente la relación entre el lenguaje, las interacciones y acontecimientos sociales. Este enfoque supone enfrentarse a situaciones complejas y promocionar un desarrollo académico entre universitarios con cuestiones pedagógicas e históricas para que aprendan a interpretar las diferentes versiones sobre un hecho o un proceso histórico (Pagès, 2019).

En este sentido, se reconoce el patrimonio como una construcción social constituido por los bienes representativos de cada sociedad y mantenimiento de una memoria colectiva (Aranguren-Aranguren-Juaristi et al., 2020). Esta construcción estimula al alumnado a analizar los elementos que determinan la pertenencia a una comunidad e identificar los riesgos que surgen de los discursos discriminatorios (Shuali, 2023; Shuali y Simó, 2023). Del mismo modo, fortalecen competencias personales y sociales siendo claves para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido, Council of Europe (2017) establece un conjunto de competencias y valores para abordar desafíos que amenazan la legitimidad de las instituciones europeas y la convivencia pacífica, así como el aumento de crímenes de odio. Uno de los propósitos establecidos es el de acentuar la importancia de la dignidad humana, los derechos humanos y el respeto a la diversidad para adquirir un

aprendizaje social crítico. Para ello, es imprescindible establecer estrategias que incentiven la autonomía de los universitarios en la adquisición de nuevos conocimientos ‘el saber’ y competencias ‘el saber hacer’ (Beraún, 2021) para desarrollar los procesos reflexivos (Suazo y Nuñez ,2021; Sharkey y Gash, 2020).

Una oportunidad pedagógica

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, las investigaciones actuales apuntan a que se empleen una variedad de metodologías innovadoras para desarrollar el pensamiento histórico para que incorporen lo hechos históricos, desarrollando una comprensión más profunda sobre los hechos pasados y conectarlos con el presente. De esta forma, se realiza un análisis crítico de la historia (Camuñas, 2020).

Por ello, la incorporación del Holocausto es una herramienta idónea para poner en práctica la reflexión, meditar sobre los valores fundamentales y abordar desde diferentes perspectivas sobre una situación histórica que indujo una crisis de primer orden contra la dignidad humana (Ballesteros-Moscio et al., 2024). En este mismo marco histórico, se visibiliza el papel de la mujer judía y mostrando la imposición de una narrativa masculinizada y falta de la representación de las mujeres en la historia (Díez y Ortega, 2021).

Para abordar este planteamiento académico una de las estrategias que propone Bordiu (1979) es el uso de la fotografía por su valor simbólico de una época histórica y su impacto social. Para Guillén (2022) tiene un claro valor documental, pues es una fuente de información visual cargada de huellas del pasado.

En la misma línea estética, el performance es otra estrategia que se aplica para expresar fenómenos que ocurren en un espacio-temporal específico y los actores sociales interactúan con audiencias, cuestionando o turbando construcciones sociales como la identidad de género, la fidelidad a la patria y la raza (Gutiérrez, 2022). Este

desarrollo metodológico junto con un debate historiográfico nos lleva a la interpretación de testimonios sobre el hecho histórico (Jara,2020).

Con todo lo expuesto, se desarrolla un proyecto de innovación docente en el marco de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales I en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Método

Este estudio es de tipo descriptivo e interpretativo donde se articula información cuantitativa extraída de un cuestionario y un modelo cualitativo (respuestas de preguntas abiertas) desarrollado bajo el marco de un proyecto de innovación. El objetivo del proyecto es el de sensibilizar a los estudiantes universitarios en el campo de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la democracia. Además de integrar una visión crítica para el estudio histórico-cultural de la sociedad en la que vivimos.

Participantes

La muestra inicial del estudio estaba formada por 80 estudiantes del 3º curso del Grado de Educación Primaria y Grado de Educación Infantil. Sin embargo, solo 50 personas participaron efectivamente en la encuesta, lo que representa una tasa de respuesta del 62.5%.

La distribución de la muestra por género es el 23% de alumnos y el 77% de alumnas. Los rangos de edad de los participantes se distribuyen en un 2,3% a partir de los 27 años; el 29,5% entre 21 y 23 años y el 68,2% entre los 18 y 20 años.

Experiencia didáctica

En el curso académico 2023-24 se llevó a cabo una exposición y jornadas sobre “la mujer en el Holocausto”. En la primera parte del proyecto se puso en práctica unas jornadas para promover la educación, el recuerdo y la investigación sobre el Holocausto. Para ello, se creó un panel de expertos abordando diferentes perspectivas: la construcción histórica en el contexto de conflicto, el papel de la mujer en el Holocausto y su situación en los campos de concentración, educar en y desde la memoria y se escenificó mediante un performance la situación vivida en el genocidio, así como proyecciones fotográficas de situaciones reales.

Instrumento

Con el objeto de conocer las valoraciones de los universitarios se presentó un cuestionario con tres campos diferenciados: datos sociodemográficos, una escala tipo Likert constituida por 2 ítems para conocer el grado de dificultad de los contenidos (siendo 1 ninguna dificultad y 5 mucha dificultad), 5 ítems para valorar lo tratado en el proyecto (1 totalmente insatisfecho y 5 totalmente satisfecho) y cinco preguntas abiertas en respuesta a las valoraciones ofrecidas.

Procedimiento

Un mes antes de celebrar la exposición y jornadas se facilitó una hoja de inscripción a la actividad mediante un formulario de google forms¹ a través de la asignatura, mediante cartelería en la Facultad de Ciencias de la Educación y redes sociales. Para su celebración, se organizó una inauguración y presentación oficial de las

¹ <https://forms.gle/4XtjvdC6UuxbBusP8>

actividades ante la comunidad universitaria. Una vez finalizadas ambas actividades se facilitó a los participantes otro formulario² para evaluar lo experimentado.

Este proyecto se llevó a cabo respetando los valores y prácticas éticas esenciales en el ámbito de la educación, garantizando la confidencialidad y el anonimato.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis descriptivo de medias y desviaciones típicas seguidos de un análisis de distribución de frecuencias mediante el programa estadístico SPSS. Para las preguntas abiertas se procedió a un análisis cualitativo de contenido mediante un proceso de codificación abierta de unidades de información (Strauss y Corbin, 2002; Denzin y Lincoln, 2011) y para la organización de los datos se estableció un sistema de códigos que fue ajustado de forma inductiva (Gibbs, 2007) mediante el programa Atlas.ti.

Resultados

Atendiendo a los resultados alcanzados en el análisis, el 62% de los sujetos arrojan valoraciones sobre los conocimientos antes y después de la experiencia. El análisis de los datos revela un cambio en la percepción de los sujetos respecto a la dificultad de abordar los contenidos después de experimentar el proyecto. Inicialmente, solo el 4% de los participantes consideraban que no tenían ninguna dificultad para enfrentarse a los contenidos. Sin embargo, este porcentaje aumentó notablemente al 26% al finalizar la experiencia. Este incremento sugiere que el proyecto contribuyó a mejorar la confianza de los participantes en su capacidad para manejar los contenidos. En contraste, el 16% de los sujetos inicialmente consideraban que los contenidos

² <https://forms.gle/96fmfVAAyp01n2Zx5>

presentaban poca dificultad, pero esta percepción aumentó al 32% tras las jornadas. Este cambio podría indicar que algunos participantes, al profundizar en los contenidos, reconocieron la complejidad del material, lo que llevó a un aumento en la percepción de dificultad. Del mismo modo, al comienzo del proyecto, el 28% percibían una dificultad media, el 12% bastante dificultad y el 2% mucha dificultad. Al finalizar, solo el 4% de los participantes mantuvieron la percepción de dificultad media, mientras que las percepciones de bastante y mucha dificultad desaparecieron por completo. Las medidas descriptivas de los conocimientos iniciales y finales de los participantes se presentan para los conocimientos iniciales ($M=2,87$) con una desviación típica de $DT=,922$. En cuanto a los conocimientos finales, la media disminuyó ($M=1,71$) y $DT=,783$. Estos resultados indican una variación en los conocimientos de los sujetos, reflejando una posible mejora en la comprensión de los contenidos tratados.

En cuanto a las valoraciones de los sujetos sobre la relación de ponencias impartidas, se observan diferencias en las puntuaciones medias otorgadas por los participantes. La tabla 1 recoge un resumen de las valoraciones ofrecidas. Sobre una escala de 5 valores posibles, en la mayoría de los ítems la media supera el valor 4.

La ponencia 1, que aborda la opresión de la mujer en los campos de concentración, recibió la puntuación media más baja ($M=4.10$; $DT=1.074$). En comparación, la ponencia 2, que relata una experiencia vivida por mujeres en un campo de concentración, obtuvo una media superior ($M=4.46$; $DT=,813$). La ponencia 3, que ofrece un recorrido histórico de la Segunda Guerra Mundial y el rol de la mujer judía, presentó una puntuación media aún mayor ($M=4.58$; $DT=,702$). Finalmente, la ponencia mejor valorada fue el número 4, que aborda los actos en un campo de exterminio, alcanzando una puntuación de $M=4.88$ con una $DT=,435$. Estos resultados reflejan una tendencia en la valoración de las ponencias, destacando una mayor

apreciación por aquellas que profundizan en la experiencia histórica y los eventos más significativos de esa época.

Tabla 2

Medias y Desviación Típica de los ítems analizados.

Ponencia	Título	Media	Desviación Típica
1	Pedagogía de la persona oprimida.	4.10	1,074
2	Las mujeres del campo Pening. Una experiencia.	4.46	,813
3	La mujer en el Holocausto. Educar en y desde la memoria.	4.58	,702
4	Performance. Pedagogía del Holocausto.	4.88	,435

Nota. n=50

Con respecto a las valoraciones sobre el nivel de satisfacción de los sujetos de las ponencias recibidas, la tabla 2 ofrece datos reveladores sobre su impacto formativo. En el caso de la ponencia 1, el 48% de los participantes (24 sujetos) se declararon totalmente satisfechos con el aprendizaje adquirido, mientras que un 24% expresó estar satisfecho. Sin embargo, un 22% de los sujetos indicaron sentirse neutral, es decir, ni satisfechos ni insatisfechos con los contenidos presentados. La ponencia 2 fue considerada satisfactoria por un 30% de los participantes (15 sujetos), mientras que un 60% manifestó estar muy satisfecho con la experiencia formativa. Además, un 12% de los sujetos consideró que el aprendizaje obtenido fue mayor gracias a los contenidos presentados en esta ponencia. La ponencia 3, por su parte, fue percibida como una fuente más beneficiosa para la formación de los participantes, con un 68% de los sujetos indicando estar totalmente satisfechos y un 24% satisfechos. No obstante, fue la ponencia 4, centrada en una performance, la que alcanzó el mayor nivel de satisfacción, con un 92% de los sujetos (46) declarando estar totalmente satisfechos con lo aprendido en este espacio formativo. Este nivel de satisfacción nos sugiere que a través

de un enfoque práctico y experiencial impactó de forma significativa entre los participantes.

Tabla 3

Valoración de las ponencias

	1	2	3	4	5	N
P1	4%	2%	22%	24%	48%	ota.
P2	2%	0%	8%	30%	60%	Esc
P3	0%	0%	6%	24%	68%	
P4	0%	0%	4%	4%	92%	ala

basada en (1= Totalmente insatisfecho y 5 totalmente satisfecho)

Para el análisis cualitativo los datos se agruparon y organizaron en cinco categorías: derechos humanos, contexto histórico, aplicabilidad, aprendizaje, relevancia y concienciación. La información referida al sistema de categorías creadas presenta una distribución heterogénea en cuanto al número de citas textuales.

Derechos humanos

Los participantes manifestaron la importancia de transmitir el respeto por los derechos humanos en el ámbito educativo y a nivel social para velar por la dignidad humana, la libertad y la igualdad de todas las personas:

“Evitar una “Maquinaria sistemática” para matar a un colectivo concreto, quitándole los derechos poco a poco hasta arrebatarlos” (IN13_ 3:51)

Contexto histórico

Los participantes destacaron que es imprescindible conocer y “saber contar” los hechos históricos como un legado entre generaciones para que no se cometa los mismos errores y visibilizar a la mujer en la historia:

“la memoria histórica es algo fundamental para nosotros, no deberíamos olvidar de dónde venimos y hacia quienes estamos volviendo a ir. Para mí no es una opción como ciudadana y como defensora de colectivos” (IN34_ 4:56)

Aplicabilidad

Este tipo de actividades y la temática tratada es relevante para tratarse en cualquier foro educativo. Los participantes opinan que debe aplicarse en el ámbito universitario y en diferentes niveles de enseñanza.

“También me hizo percatarme de la necesidad de llevar este hecho histórico al aula y otros espacios educativos” (IN3-17:17)

Aprendizaje

Los aprendizajes que se destacan entre el discurso de los participantes están relacionados con el desarrollo personal y profesional, así como una adecuada aplicación de metodologías innovadoras en la práctica docente.

“es una experiencia que creo que todos deberíamos vivir alguna vez” (IN24_4:59)

Relevancia

Se manifiesta que la temática es relevante para la comunidad universitaria, ámbito educativo y asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales:

“[...] es relevante para la asignatura puesto que el nazismo es un acontecimiento histórico de carácter social que marcó un antes y un después” (IN12_3:21)

Concienciación

Entre el discurso de los participantes se destaca que este tipo de eventos contribuye significativamente para fomentar una mayor conciencia social y académica. Subrayan que el rol del docente es fundamental para transmitir el valor de vivir en democracia.

“Como docentes debemos ocuparnos que no ocurra ningún tipo de discriminación” (IN 7_8:8)

Discusión

Los universitarios han manifestado que han realizado un ejercicio de la toma de conciencia y sensibilización ante situaciones bélicas siendo fundamental velar por los derechos humanos dentro y fuera de la escuela. Además de realizar prácticas pedagógicas en la enseñanza escolar sobre valores esenciales para una educación democrática y ciudadana efectiva. Este planteamiento coincide con Celis (2022) pues plantea que el aprendizaje para una ciudadanía activa consolida la democracia en pensamiento y acción, así como unas bases fundamentales para valorar los derechos humanos. Esto implica que desde el área de la Didáctica de Ciencias Sociales I se capacite a los futuros docentes no solo con conocimientos históricos, sino llevando a cabo prácticas pedagógicas que refuercen su profesión, recurriendo a herramientas didácticas y metodologías activas para fomentar la construcción de una sociedad democrática (Montero, 2018; Semanate-Semanate y Gómez-Suárez, 2021).

Referencias

- Aranguren-Juaristi, O., Apaolaza-Llorente, D., Echeberria, B., y Vicent, N. (2020). Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial. *Investigación en la Escuela*, 101, 15-24.
- Ballesteros-Moscocio, M. Á., Arenas, D. M., Alfaya, S. V., y Díaz, M. R. (2024). Destino Buchenwald: aprendiendo del holocausto contra la intolerancia y el odio. En C. Llorente, C. Barragán, N. Pérez y L. Martín, L. (coords.). *Enseñanza e innovación educativa en el ámbito universitario* (pp. 175-186). Dykinson.
- Bedoya-Parra, L. A., Sánchez-Mayorga, X., y Sánchez-Cabrera, S. (2021). Ética y responsabilidad social como mecanismos de formación integral para el ejercicio profesional del Contador. *Entramado*, 17(2), 146-161.
- Beraún, Y. G. (2021). Estrategias metodológicas del docente y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académica profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Balance' s*, 8(11), 25-32.
- Bittar, E. C. B. (2022). Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. En E. Faria, J.A. Peres y S. Trauczynski. *Direitos humanos e Políticas Públicas* (pp. 67-84. Universidade Positivo
- Bourdieu, P. (1979): *La fotografía un arte intermedio*. Nueva imagen.
- Camuñas García, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *UNES Universidad, escuela y sociedad*, (8), 8-18.
- Celis, Z. (2022). Democracia en la escuela. *Perfiles Educativos*, 177, 147-165.

- Cliffe, J., y Solvason, C. (2022). The Messiness of Ethics in Education. *J Acad Ethics* 20, 101–117 <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09402-8>
- Council of Europe (2017) *COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage.
- Díez, M. C., y Ortega, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. En A. Santiesteban, y C. Lima (Eds.) *O ensino de história no Brasil e Espanha: urna homenagem* (pp. 234-255). Editora Pli.
- Gálvez, J. C. M. (2022). La represión franquista, ¿violencia genocida o violencia coercitiva? *HISPANIA NOVA. Primera Revista de Historia Contemporánea on-line en castellano. Segunda Época*, (20), 348-381.
- Gibbs G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Thousand Oaks: The SAGE Qualitative Research Kit.
- Guillén, D. C. (2022). Prevenir Auschwitz: la enseñanza del Holocausto a partir de una exposición de fotografías. *Clío. History and History teaching*, (48), 414-443.
- Gutiérrez, J. (2022). Pedagogías del performance: estrategias estético-políticas para repensar la relación masculinidad/feminicidio en la periferia urbana. *Culturales*, 10, e636. <https://doi.org/10.22234/recu.20221001.e636>
- Jara, F. (2020). La arquitectura de los castillos ingleses y el debate historiográfico. Unas precisiones teóricas. *Revista chilena de estudios medievales*, (18), 62-70.
- Massip, M., y Santisteban, A. (2020). LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN EUROPA. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 142-152. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51513>

- Mata, J. C., Mediero, B. A., Bedmar, M. C. D., Muñoz, C. E., Carmona, F. G., y Prades, E. D. V. (2024). Enseñar el conflicto: Perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social. En D. Ortega-Sánchez, J. Castellví y N. González_Monfort (eds.) *Formar el Pensamiento Crítico para la Contrasocialización y la Emancipación*. (pp.63-81). Dykinson
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2), 303-330.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pinho, M. y Planchart, G. (2023). Relación entre la sociedad, los derechos y sus deberes, desde la ética y la dignidad humana. Derecho global. *Estudios sobre derecho y justicia*, 8(24), 291-320. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v8i24.620>
- Sabido-Codina, J., y Albert, J. (2020). Simultaneidad Histórica y Tratamiento Didáctico del Holocausto. *Cuestiones Pedagógicas*, 29, 26-36. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.02>
- Schurster, K., y Ramos, L. F. (2023). Historia de la Enseñanza del Holocausto: el origen, los temas y los métodos. *Cuadernos do Tempo*, 14(02), 03-28.
- Semanate-Semanate, D. V., y Gómez-Suárez, V. (2021). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. *EPISTEME KOINONIA*, 4(8), 413-441. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1386>
- Sharkey, M., y Gash, H. (2020). Teachers' Constructivist and Ethical Beliefs. *Behavioral Sciences*, 10(6), 1-13. <https://doi.org/10.3390/BS10060096>
- Shuali, T. (2023). La celebración del día internacional de conmemoración en memoria de las víctimas del Holocausto: una aproximación desde la pedagogía crítica y la

educación en DDHH. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (63), 27-50.

Shuali, T., y Simó, M. (2023). Presentación del monográfico: aprendiendo del pasado enseñando por el futuro: propuestas para la enseñanza y aprendizaje de la Shoá desde la mirada intercultural y la educación en DDHH. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, (63), 17-23.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colección Contus

Suazo, E. D., y Nuñez, C. G. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42-54.

LA RECONFIGURACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN LA ACTUALIDAD: INTELIGENCIAS ARTIFICIALES GENERATIVAS

García-Roca, Anastasio¹

¹Universidad de Almería

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Anastasio García Roca, Carretera Sacramento s/n, Departamento de Educación, agr638@ual.es**

Introducción

La Alfabetización Mediática e Informativa es una preocupación explícita para la Unión Europea y organismos internacionales como la UNESCO, OEA, OCDE, etc. Especialmente en un contexto de conflictos bélicos como el de Rusia-Ucrania y Oriente Medio en los que todas las partes involucradas buscan enmarcar la discusión en sus propios términos e implica, en muchas ocasiones, la difusión de desinformación. Esta investigación tiene el propósito de profundizar en la AMI e incluir como factor el uso crítico, ético y responsable de las tecnologías basadas en Inteligencias Artificiales Generativas.

Las fortalezas y promesas que ofrece la sociedad basada en Inteligencias Artificiales (IA) corren el riesgo de verse debilitadas por la carencia de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) entre los usuarios. La AMI es un conjunto amplio de competencias y conocimientos que permiten a las personas acceder, analizar, evaluar, utilizar, y crear información de manera efectiva en diversos medios y formatos.

En lugar de avanzar hacia una sociedad del conocimiento, se está gestando una sociedad de la desinformación. Esta situación genera gran preocupación en diversos sectores, pero hasta la fecha no se han planteado soluciones que resulten verdaderamente efectivas. La clave para abordar este problema reside, necesariamente, en la formación de los usuarios en AMI, tanto en la etapa formativa inicial como a lo largo de su vida profesional. Solo a través de esta formación será posible aprovechar al máximo el potencial que ofrece Internet y mitigar los peligros inherentes a su uso.

La información que circula en la red no siempre es verdadera, precisa, actualizada, neutral o comprensible, lo que da lugar a lo que se conoce como desórdenes informativos. Estos incluyen la proliferación de noticias falsas, bulos, la

manipulación de datos o la descontextualización de hechos. A pesar de que los usuarios suelen tener una confianza razonable en su capacidad para detectar noticias falsas, como sugiere el informe Eurometer (2018), las estrategias empleadas para distorsionar la información son cada vez más complejas. Herramientas tecnológicas avanzadas, como los *deepfakes* (Tolosa et al., 2020) o el uso de *bots* para manipular la opinión pública (Giachanou et al., 2022), hacen que sea difícil discernir la verdad de la mentira. Las Inteligencias Artificiales Generativas (IAG), a su vez, facilitan la creación de contenido manipulado, lo que subraya la necesidad de desarrollar nuevas competencias que permitan a los usuarios discriminar entre información veraz y engañosa (García-Roca y Amo, 2023).

A la par de estos desafíos, la universalización de las IAG plantea retos y oportunidades en todos los ámbitos de la sociedad. Este tipo de tecnologías está ya ejerciendo un impacto profundo en la calidad de vida de las personas, y su influencia seguirá creciendo. Desde una perspectiva educativa y académica, la integración de la IAG demanda un replanteamiento urgente de las metodologías de enseñanza y, especialmente, de los procesos de evaluación (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023; Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023). Herramientas como ChatGPT, cuando se utilizan adecuadamente, proporcionan acceso inmediato a información precisa y personalizada, fomentan el aprendizaje autónomo y optimizan la enseñanza. Diversos estudios (Shoufan, 2023; Mohamed, 2023; Adetayo, 2023) destacan el valor complementario de estas herramientas en el ámbito educativo.

A pesar de las ventajas que las IAG pueden ofrecer en la enseñanza (Dowling y Lucey, 2023; Rahman et al., 2023), existen preocupaciones justificadas sobre su impacto. Investigadores como Yan (2023) y Muñoz et al. (2023) subrayan la importancia de ser cautelosos, pues hay que abordar cuestiones críticas como la generación automática de textos imprecisos (Wen y Wang, 2023), los problemas éticos relacionados con el plagio y la autoría (Fernández-Samos, 2023), así como los sesgos

algorítmicos y la discriminación (Ramos, 2023). A medida que integramos estas tecnologías en el sistema educativo, enfrentamos el desafío de garantizar un acceso equitativo y de abordar preocupaciones relacionadas con la honestidad académica y la privacidad de los datos. Investigaciones recientes (Yan, 2023; Muñoz et al., 2023; Strzelecki, 2023) insisten en la necesidad de establecer políticas inclusivas y equitativas, además de crear estándares éticos que guíen el uso de la IA en contextos educativos. La colaboración entre educadores y desarrolladores de IA, según Jeon et al. (2023), es esencial para adaptar estas herramientas a las necesidades reales de la enseñanza.

En cuanto a la investigación e innovación, las instituciones educativas deben fomentar estudios que exploren el uso de IA en diferentes contextos de aprendizaje (Ariyaratne et al., 2023). Además, la capacitación continua de los educadores en el uso de estas tecnologías resulta fundamental para mantener el ritmo de los avances tecnológicos (Sullivan et al., 2023; Rudolph et al., 2023). Es igualmente necesario evaluar y ajustar continuamente las estrategias y herramientas de IA, como subrayan Chaudhry et al. (2023) y Bitzenbauer (2023), para asegurar su efectividad y pertinencia.

El aspecto ético de la IA en la educación también merece especial atención. Diversos estudios (Sullivan et al., 2023; Mohamed, 2023; Chaudhry et al., 2023) abordan la importancia de proteger la privacidad de los datos de los estudiantes y garantizar la integridad académica. La IA no debe reemplazar la interacción y evaluación humana, sino complementarla, asegurando la autenticidad del proceso educativo. Mantener la confianza en el sistema educativo requiere transparencia en el uso de los datos y en el rol de la IA como facilitadora del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la integración de las IAG en la educación, como proponen Chaudhry et al. (2023) y Muñoz et al. (2023), debe estar basada en un equilibrio entre métodos tradicionales y herramientas tecnológicas avanzadas. Esta

combinación permite aprovechar las ventajas de la IA sin comprometer las prácticas pedagógicas esenciales (Acurio et al., 2022). Además, la promoción del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo es fundamental para preparar a los estudiantes en el uso crítico de la tecnología (Bitzenbauer, 2023). Es crucial, por tanto, que la formación docente se centre no solo en aspectos técnicos, sino también en la integración pedagógica efectiva de estas herramientas (Vera, 2023).

Evaluar el impacto de las IAG en el rendimiento académico es una tarea compleja. Investigadores como Dwivedi et al. (2023) y Sullivan et al. (2023) subrayan la importancia de medir no solo los resultados cuantitativos, sino también cualitativos, como el desarrollo de habilidades creativas y de pensamiento crítico. La IA debe, por tanto, respaldar el criterio profesional de los educadores, no sustituirlo.

Finalmente, como señala Casacuberta (2020), aún es temprano para entender completamente los riesgos y oportunidades de estas tecnologías emergentes. Lo que sí es claro es que traerán cambios profundos en las metodologías de enseñanza y, en particular, en los procesos de evaluación. Será necesario investigar a fondo para desarrollar pautas que guíen prácticas educativas efectivas y éticas, asegurando que las nuevas herramientas sirvan para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

En conclusión, la AMI se posiciona como una competencia imprescindible en la era digital, donde el acceso a la información y la proliferación de contenidos exigen que los ciudadanos desarrollen una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan navegar de manera crítica y ética por el vasto ecosistema mediático.

A medida que la información se vuelve cada vez más accesible y, al mismo tiempo, más compleja de gestionar, resulta fundamental que los individuos comprendan no solo el

funcionamiento de los medios de comunicación tradicionales y digitales, sino también los actores que los controlan y los algoritmos que determinan el acceso y la visibilidad de la información. Esta capacidad crítica permite detectar sesgos, intenciones ocultas y posibles manipulaciones, cuestiones cruciales en una sociedad donde la desinformación y las noticias falsas representan una amenaza real para la estabilidad social y democrática.

Desde la perspectiva de las habilidades prácticas, los usuarios no solo deben ser capaces de buscar y localizar información de manera eficiente, sino también de evaluarla críticamente. En un contexto marcado por la *infoxicación*, la capacidad de discriminar entre fuentes fiables y aquellas que no lo son, es vital. Además, la AMI incluye la destreza de analizar los lenguajes mediáticos, los elementos visuales y los tonos empleados para comprender correctamente los mensajes y evitar la manipulación emocional. En este sentido, el conocimiento de las narrativas mediáticas y cómo se construyen es clave para un consumo consciente de la información. Asimismo, la era digital ha democratizado la creación de contenidos, y con ello ha surgido la necesidad de que los usuarios comprendan las implicaciones éticas de su participación en estos entornos, fomentando la colaboración responsable y el respeto mutuo en los espacios virtuales.

Otro aspecto fundamental es el desarrollo de actitudes que promuevan un uso responsable y ético de la información. Un ciudadano alfabetizado en medios debe adoptar una actitud crítica y escéptica ante los mensajes mediáticos, cuestionando su veracidad, fuentes y motivaciones. Esta actitud es el mejor mecanismo de defensa contra la manipulación y la desinformación. A su vez, debe mantenerse una curiosidad intelectual que impulse la búsqueda continua de conocimiento en múltiples fuentes y desde diversas perspectivas, lo que garantiza una comprensión más rica y diversa de la realidad. Sin embargo, en un contexto de sobreexposición informativa, resulta fundamental desarrollar resiliencia para gestionar el exceso de información, filtrando

lo relevante y desconectándose cuando sea necesario para evitar el agotamiento mental.

El impacto de la IAG en la alfabetización mediática añade una capa adicional de complejidad. La capacidad de esta tecnología para generar contenido, desde textos hasta imágenes y videos, está transformando la manera en que se produce y distribuye la información. Esto presenta tanto oportunidades como desafíos. Los usuarios deben familiarizarse con el funcionamiento básico de la IAG, comprendiendo los algoritmos que subyacen a la creación de contenido. Este conocimiento no solo les permite aprovechar mejor las herramientas, sino también evaluar críticamente las limitaciones y sesgos inherentes a la información generada por IA. Además, es crucial aprender a diferenciar entre contenidos generados por IA y aquellos creados por humanos, especialmente en contextos donde la autenticidad y la veracidad son esenciales, como el periodismo o el ámbito académico.

El desarrollo de habilidades críticas para evaluar el contenido generado por IA es igualmente importante. Los usuarios deben ser capaces de discernir la calidad, la credibilidad y la intención detrás de los textos, imágenes o videos creados por estas herramientas, evitando caer en la aceptación automática de cualquier información generada. En este sentido, la alfabetización mediática no solo implica un consumo pasivo de información, sino que también fomenta la creación consciente y responsable de nuevos contenidos. Además, la capacidad de colaborar con herramientas de IA, integrándolas en procesos creativos y de investigación, abre la puerta a un aprendizaje autónomo y continuo, en el que los usuarios pueden adaptarse a los cambios constantes del entorno digital.

En cuanto a las actitudes frente a la IAG, el escepticismo informado se convierte en un principio esencial para garantizar una interpretación crítica de los contenidos generados. Los usuarios deben cuestionar la veracidad y las fuentes de la información,

especialmente en un contexto donde las herramientas de IA facilitan la creación de *deepfakes* y otros contenidos audiovisuales manipulados. El desarrollo de habilidades sofisticadas para reconocer este tipo de contenidos es una necesidad creciente en la sociedad digital. Asimismo, mantener una actitud de apertura al aprendizaje continuo resulta crucial, ya que la IA evoluciona rápidamente y quienes se mantengan actualizados estarán mejor preparados para aprovechar sus beneficios de manera ética y eficaz.

Finalmente, es importante destacar que la IA debe ser vista como una herramienta empoderadora, capaz de ofrecer a los usuarios un mayor control sobre la información que consumen y crean. Lejos de ser una amenaza, la IAG puede ser utilizada para potenciar la alfabetización mediática, siempre que se adopte una postura crítica y consciente. En resumen, la alfabetización mediática e informacional, junto con una comprensión profunda y crítica de la Inteligencia Artificial Generativa, se configura como una competencia clave para el ciudadano del siglo XXI, permitiendo una participación activa, responsable y ética en la sociedad digital.

Referencias

- Adetayo, A. J. (2023): ChatGPT and Librarians for Reference Consultations. *Internet Reference Services Quarterly*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/10875301.2023.2203681>
- Ariyaratne, S., Iyengar, P. I., Nischal, N., Babu, N. C., y Botchu, R. (2023). A comparison of ChatGPT-generated articles with human-written articles. *Skeletal Radiology*, 52, 1755-1758 <https://doi.org/10.1007/s00256-023-04340-5>
- Bitzenbauer, P. (2023). ChatGPT in physics education: A pilot study on easy-to-implement activities. *Contemporary Educational Technology*, 15(3),

<https://doi.org/10.30935/cedtech/13176>

- Chaudhry, I. S., Sarwary, S. A. M., Refae, G. A. E., y Chabchoub, H. (2023). Time to Revisit Existing Student's Performance Evaluation Approach in Higher Education Sector in a New Era of ChatGPT. A Case Study. *Cogent Education*, 10(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2210461>
- Dowling, M. & Lucey, B. (2023). ChatGPT for (Finance) research: The Bananarama Conjecture. *Finance Research Letters*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.103662>
- Dwivedi, Y. K. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Fernández-Samos, R. (2023). La inteligencia artificial en la redacción y autoría de publicaciones científicas artificial. *Angiología*, 74(5), 281-283
- Flores-Vivar, J. M, & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y desafíos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 74, 37-47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- García-Roca, A. y Amo, J. M. (2023). La Alfabetización Mediática e Informacional en un contexto de desinformación. *Tejuelo*, 37, 99-128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>
- <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>
- Giachanou, A., Zhang, X., Barrón-Cedeño, A., y Rosso, P. (2022). Online information disorder: fake news, bots and trolls. *International Journal of Data Science and Analytics*, 13, 265-269. <https://doi.org/10.1007/s41060-022-00325-0>
- Jeon, J., Lee, S. y Holsung, C. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework

- and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computer & Education*, 206, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Mohamed, A. M. (2023). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language teaching: perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>
- Rahman, M.; Terano, H. J. R.; Rahman, N.; Salamzadeh, A. & Rahaman, S. (2023). ChatGPT and Academic Research: A Review and Recommendations Based on Practical Examples. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 3(1). 1-12. <https://doi.org/10.52631/jemds.v3i1.175>
- Ramos, G. (2023). *UNESCO's Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence: key facts*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- Rudolf, J., Tan, S., Tam S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 364-389. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23>
- Shoufan, A. (2023). Exploring Students' Perceptions of ChatGPT: Thematic Analysis and Follow-Up Survey. *IEEE Education Society Section*, 11, 38805-38818. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3268224>
- Strzelecki, A. (2023). To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*, 31, 1-15.. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881>
- Sullivan, M., Kelly, A., McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education:

- Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1-11.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Tolosa, R., Vera-Rodríguez, R., Fierrez, J., Morales, A., y Ortega-García, J. (2020). Deepfakes and beyond: A Survey of face manipulation and fake detection. *Information Fusion*, 64, 131-148.
<https://doi.org/10.1016/j.inffus.2020.06.014>
- Vera, Fación de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34.
- Vicente-Yagüe-Jara, M.I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., & Cuéllar Santiago, F. (2023). Writing, creativity, and artificial intelligence. ChatGPT 916/C77- 2023-04
<https://doi.org/10.1016/j.inffus.2020.06.014>
- Wen, J., Wang, W. (2023). The future of ChatGPT in academic research and publishing: A commentary for clinical and translational medicine. *Clinical and Translational Medicine*, 13(3). <https://doi.org/10.1002/ctm2.1207>
- Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 1-25.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>

REFLEXIONES SOBRE LA LEXICOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

María Fernández Álvarez

Universidad de Huelva

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a María Fernández Álvarez, Universidad de Huelva, correo electrónico: maria.fernandez@dfilo.uhu.es

Introducción

El uso de metodologías activas ya es, en la actualidad, una práctica docente habitual. Bien es cierto que algunas de ellas se implantan con mayor frecuencia y, a su vez, sobre algunas existe una mayor bibliografía científica³. Sobre otras metodologías, aunque existen publicaciones recientes, los resultados de sus aplicaciones están todavía por conocer. Sin duda, son más numerosas las propuestas didácticas innovadoras llevadas al aula que las expuestas y analizadas en trabajos académicos. Sin embargo, ambas facetas son necesarias, ya que, sin la consecuente reflexión sobre los beneficios y deficiencias de la puesta en práctica de estas metodologías en situaciones concretas, no es posible dar a conocer las sucesivas propuestas de mejora que permitirán una mayor y mejor difusión de estas innovaciones educativas. Por ello, en este trabajo se ha planteado como objetivo principal dar a conocer la aplicación de la metodología ECO, como propuesta de innovación docente en la educación superior, en la asignatura de Lexicología, Lexicografía y Semántica del Español en el segundo curso del grado de Filología Hispánica. Concretamente, la aplicación se llevó a cabo en el bloque dedicado a la Lexicografía. Entre los objetivos específicos de la materia vinculados a esta disciplina se encuentran: adquirir un conocimiento científico sobre los aspectos lexicográficos del español actual y dominar los principios generales de la técnica lexicográfica. A su vez, se desean alcanzar competencias específicas vinculadas con la capacidad para el razonamiento crítico o la capacidad para relacionar el conocimiento filológico con otras áreas y disciplinas. Debido a los objetivos que se plantean en proyecto docente de la materia, se daban las circunstancias idóneas para implantar una

³ Véase el caso de metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que cuenta con un alto grado de aplicación en todos los niveles educativos (Basilotta, 2018), o Aprendizaje Servicio (ApS), que debido a la necesidad de encontrar redes y entornos sociales se ha creado una red nacional donde se divulgan algunos de los proyectos creados (Red Española de Aprendizaje y Servicio (REDAPS), cuya página web es <https://www.aprendizajeservicio.net/>).

propuesta didáctica innovadora que permitiese al alumnado reflexionar sobre las necesidades sociales de su entorno vinculadas a aspectos lingüísticos y responder a ellas a través de las herramientas que nos ofrece la ciencia lexicográfica.

Estado de la cuestión: metodologías activas. ECO (Explora, Crea, Ofrece)

La noción de *metodologías activas*, muy extendida en la actualidad, pone el foco en el papel que ocupa el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bernal y Martínez, 2017). Así, bajo este concepto general que engloba diversas metodologías específicas, se incluyen aquellas estrategias didácticas en las que los estudiantes tienen un papel activo, dinámico, en su aprendizaje. Su participación en las actividades propuestas, que suelen ser, por lo general, prolongadas en el tiempo, es un eslabón imprescindible para llevar a cabo el aprendizaje. En este contexto, el profesorado suele actuar como guía o facilitador del proceso; su labor es ofrecer pautas, recursos y recomendaciones con el fin de que se alcancen los objetivos propuestos de forma óptima.

En este contexto, hace aproximadamente un lustro, se propuso y puso en práctica la metodología ECO, siglas que proceden de los verbos *Explora, Crea, Ofrece*⁴. Esta denominación revela las fases del proceso, que se sintetizan en tres: una primera etapa (*Explora*), en la que el alumnado debe conocer su entorno y detectar los principales problemas o dificultades existentes para, desde su formación, ofrecer una respuesta o posible solución. En nuestro caso, la propuesta debe ser de carácter lingüístico, concretamente desde la perspectiva lexicográfica. Para ello, deberán preguntar y entrevistar a personas afectadas por la situación para profundizar en el

⁴ En algunas ocasiones, por ejemplo en Melero, Torres-Gordillo y García (2020), es posible encontrar los verbos en su forma infinitiva. En este caso, hemos preferido la forma en imperativo, ya que puede reflejar mejor el papel de actuación que debe adoptar el alumnado.

conocimiento de su contexto social y lingüístico y poder ofrecer así una respuesta adaptada a la realidad. En esta fase es importante que nuestro alumnado escuche las demandas de los interesados y no cree su proyecto a partir de sus propias creencias, sino de las necesidades que han manifestado los usuarios entrevistados. No se parte de situaciones hipotéticas, sino de la información obtenida de una realidad específica. Tras recopilar toda la información, se planteará una pregunta-reto con la estructura: ¿Cómo podríamos conseguir [...] teniendo en cuenta que [...]?

La segunda fase (*Crea*) se centra en la creación del proyecto. Dentro de ella se pueden establecer diferentes etapas entre las que cabe destacar: una primera fase de lluvia de ideas donde el alumnado propondrá diferentes proyectos, una segunda fase donde se creará un prototipo y una tercera en la que el alumnado elaborará el proyecto final teniendo en cuenta las propuestas de mejora planteadas por el docente, el grupo aula y los usuarios a los que se realizaron la entrevista. Tras incorporar, según sus recursos, todas las sugerencias planteadas, se creará el producto final. En esta fase, es importante que el alumnado conozca las limitaciones materiales y temporales existentes, ya que en algunos casos los proyectos propuestos inicialmente pueden ser ambiciosos y, por tanto, irrealizables en el tiempo propuesto. En buena medida, su propio aprendizaje se basa en crear un proyecto acorde a sus propios conocimientos y recursos.

La tercera fase (*Ofrece*) tiene por objetivo difundir lo creado. En primer lugar, se compartirá su proyecto con su público objetivo: las personas que participaron en la fase Explora. A su vez su trabajo deberá ser expuesto dentro del grupo aula, con el fin de que sus compañeros conozcan cómo se puede responder, en nuestro caso lingüísticamente, a diferentes situaciones. Llamativamente, aunque dos propuestas partan de un mismo contexto, rara vez suelen ofrecerse dos soluciones idénticas en diseño. Después, los proyectos deben ser difundidos a la sociedad, por ejemplo a través

de las redes sociales, y también en un terreno académico más amplio, a nivel de facultad o universidad. De este modo, otros usuarios también afectados por la situación estudiada podrán conocer los proyectos.

Como es posible percibir, ECO se nutre de algunos de los principios y fases establecidos en otras metodologías activas como el Pensamiento de Diseño (*design thinking*), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Servicio o Aprendizaje Basado en Retos (Mora, 2020). Con independencia de la rama de conocimiento en la que sea aplicada ECO, todos los docentes siguen estas tres fases porque uno de los objetivos de esta metodología es poner el foco en el proceso. No solo interesa el proyecto creado, sino también, al mismo nivel, la fase de exploración y conocimiento del entorno y la etapa de difusión del proyecto. Esta última es fundamental, ya que no se concibe el proyecto como una mera actividad académica, sino como un ofrecimiento a la sociedad. Debido a la versatilidad de esta metodología, ha sido aplicada a diversos campos del saber. Así, desde el campo que nos ocupa, la Lingüística, ECO se ha llevado a cabo en materias vinculadas a la Fonética y Fonología del español (León-Castro, 2022; Fernández, 2020), a las variedades de español (León-Castro y Fernández, 2023), y en asignaturas sobre norma y uso del español (Repede, 2023), entre otras. También se han publicado estudios que relatan experiencias innovadoras con ECO en el campo del derecho (González y Galdámez, 2021). En la mayoría de los casos, los docentes concluyen que sus percepciones son positivas respecto a la aplicación de esta metodología (Torres, Melero y García, 2020).

Contexto y descripción del grupo aula

Esta propuesta de innovación educativa se llevó a cabo durante el curso 2020/2021, concretamente durante el mes de enero de 2021. La metodología ECO se aplicó dentro de la sección sujeta a evaluación continua. Previamente, los dos bloques

precedentes habían sido trabajados de forma individual (concretamente, algunos contenidos de Semántica fueron tratados mediante la elaboración de un ensayo) y por parejas (aspectos concretos del bloque de Lexicología, relacionados con la variación léxica, fueron analizados a través de un trabajo escrito). De este modo, cuando se impartió el tercer bloque, el que nos ocupa, el alumnado ya estaba familiarizado con la evaluación continua y, en el grupo aula, los estudiantes se conocían entre ellos lo suficiente para trabajar de forma colaborativa.

Debido a las circunstancias sociosanitarias, la docencia se desarrolló de forma virtual, a través de la plataforma de Blackboard collaborate. El grupo aula estaba conformado por 43 estudiantes, que se agruparon en equipos de tres o cuatro personas. Como resultado, se crearon diez grupos. La herramienta Blackboard collaborate permite fijar pequeños grupos de trabajo virtuales con la posibilidad de unión, en cualquier momento, de otros usuarios. Esto permite al docente incorporarse a la sesión para poder hacer el seguimiento. Las clases tenían una duración de una hora y veinte minutos; las sesiones semanales eran tres. Cada sesión comenzaba con una breve reunión de toda la clase donde se daban las instrucciones de ese día y se respondían las posibles dudas; tras ellas, cada grupo se reunían en su sesión particular.

De forma previa a este trabajo grupal con ECO, se dedicaron tres sesiones expositivas por parte del docente sobre contenidos teóricos sobre la Lexicografía como disciplina científica y sobre las principales características de los diccionarios y algunas tipologías generales (Medina Guerra, 2003; Porto Dapena, 2002; Rodríguez Barcia, 2016). Se propuso como posibilidad, debido al escenario virtual, indagar, teniendo como eje vertebrador la metodología ECO, en diccionarios virtuales y, si así lo deseaban, aquellos que tenían como principal finalidad la didáctica.

Propuesta didáctica

Cuestionario inicial

Se realizó un cuestionario antes de comenzar el bloque de Lexicografía con una doble finalidad: averiguar sus pautas de comportamiento con respecto al uso de diccionarios y, a su vez, conocer si, durante alguna etapa educativa, habían participado en alguna propuesta de innovación docente donde se empleara una metodología activa. El cuestionario propuesto constaba de diez preguntas, que se respondían de forma anónima, y participaron 37 estudiantes.

Destacamos, a continuación, algunas de las respuestas de mayor interés para este trabajo. El 62,2% del alumnado, recordemos que es de segundo curso de grado, respondió afirmativamente a la pregunta: “¿Alguna vez has aprendido en una asignatura, o en parte de ella, a través de alguna metodología de enseñanza-aprendizaje innovadora?”. Es decir, 24 de los 37, ya habían vivido una experiencia educativa con metodologías activas, aunque de ellos solo el 21,6% la habían experimentado en la educación superior; el 78,4% manifestaron que su vivencia de innovación educativa se había producido en otras etapas educativas previas al acceso a la universidad. En relación con los conocimientos previos sobre la disciplina lexicográfica, el 83,8% reconoció que nunca había estudiado aspectos vinculados con esta materia. Sin embargo, el 78,4% afirmó que alguna vez se había planteado cómo se lleva a cabo el proceso de elaboración de un diccionario. Respecto a los comportamientos de uso, el 89,2% declaró que consultaba diccionarios en línea con frecuencia. Llama la atención que solo el 56,8% manifestó que seguía a la Real Academia Española en sus diversas redes sociales para estar al día de las novedades.

La última pregunta del cuestionario (¿Crees que los diccionarios son útiles? ¿Para qué?) permitía emitir una respuesta libre. A ella contestaron afirmativamente los 37 encuestados y comentaron diferentes utilidades, entre las que destacamos: “para buscar el significado de una palabra que no conoces o para mirar la categoría

gramatical de una palabra con la que tengas dudas, por ejemplo” (E37); “porque permiten entender palabras que no conocemos y también ver la evolución de las palabras” (E33); “según el tipo de diccionario para distintas funciones, como por ejemplo buscar sinónimos, la definición o distintas acepciones de una palabra” (E1) o “es una fuente de información primordial a la hora de resolver algún tipo de duda, y claro, la variedad de diccionarios que existen abarcan muchos campos” (E10), entre otras respuestas.

Fases de la propuesta didáctica

Los grupos (de tres o cuatro personas) se conformaron previamente al inicio de la fase Explora. Dedicamos ocho sesiones, de una hora y veinte minutos, a esta propuesta didáctica. La distribución no fue equitativa, ya que se dedicaron las dos primeras sesiones a la fase Explora; las cuatro siguientes a la fase Crea y la última, la séptima, a la fase Ofrece. Este reparto obedece a que fuera del espacio aula, a través de los mecanismos que vamos a manifestar a continuación, el alumnado debía indagar sobre las necesidades sociales existentes (fase Explora) y, finalmente, compartir sus resultados, al menos, con los usuarios entrevistados al inicio para saber si el proyecto creado era satisfactorio (fase Ofrece). Compartimos, a continuación, una breve descripción de cada sesión:

1. Explora (sesión 1): se le pide al alumnado que indague en las necesidades lingüísticas en su entorno. De forma paralela, se les pide que reflexionen sobre las necesidades que pueden no estar cubiertas por los materiales lexicográficos existentes y que mediten en la posible difusión, ante el gran público, de estas obras. Tras una lluvia de ideas grupal, se les solicita que elaboren al menos tres preguntas sobre las cuestiones tratadas en el debate grupal para conocer las posibles necesidades lingüísticas de nuestro entorno. Deberán plantearles estas cuestiones a varias personas de su entorno porque, a partir de sus respuestas, elaborarán su proyecto.

2. Explora (sesión 2): Se ponen en común las respuestas a las preguntas realizadas a los usuarios. Se comparten impresiones y se analizan las posibles necesidades siguiendo una tabla, que ofrece el docente, donde el alumnado tiene que ordenar la información en tres columnas: necesidades detectadas, perfil de usuario y “¿Es posible crear una solución?”: argumentos a favor y en contra. Tras ello, valoramos, entre todas las propuestas, qué necesidad o problema decidimos abordar en nuestro proyecto. Una vez elegida, debemos plantear el reto como una pregunta siguiendo este esquema: “¿Cómo podríamos conseguir [descripción del propósito] [descripción del usuario] teniendo en cuenta que [descripción de posibles obstáculos]”?
3. Crea (sesión 3): Tras plantear la pregunta-reto, cada grupo debe buscar información bibliográfica sobre el tema y localizar posibles recursos que traten el tema. A su vez, deben proponer la primera idea-solución. Para ello, deben tener en cuenta los recursos a su alcance (tiempo, habilidades informáticas...) y los destinatarios de su solución (el proyecto debe intentar cubrir las necesidades detectadas). Se plantea ya el proyecto.
4. Crea (sesión 4): Organizamos la ejecución de la idea. Hay que estructurar las fases del proceso de creación y repartir, en el caso que fuera necesario, los roles de cada uno de los miembros del grupo. La primera labor es crear el prototipo, esto nos llevará a diseñar, a grandes rasgos, la idea seleccionada con el fin de presentársela a los demás (y al usuario tipo si es posible) para que los demás puedan valorarlo y nos hagan sugerencias. En este momento, fue necesario insistir en la temática central del proyecto, la Lexicografía.
5. Crea (sesión 5): Avance en la creación del prototipo. Al final de la sesión se hizo una breve puesta en común para poder recibir retroalimentación.
6. Crea (sesión 6): Se dedica la sesión íntegramente a la creación del proyecto teniendo en cuenta las sugerencias previas.

7. Crea (sesión 7): Se debe poner fin al proyecto. Hay que preparar la presentación ante los demás grupos. En ella, es importante mostrar la valoración del proyecto por parte de algunos de los destinatarios.

8. Ofrece (sesión 8): Exposición y comentarios.

Hay que tener en cuenta que cada grupo avanza a diferente ritmo. Por ello, resulta fundamental el seguimiento continuado para que ningún grupo se retrase más de lo esperable. En relación con ello, suele ser necesario insistir en las limitaciones que existen, sobre todo temporales, a la hora de crear los proyectos. Por otro lado, si algún grupo es más avanzado, el docente puede adelantar algunas de las instrucciones futuras.

Resultados

Cada grupo presentó sus proyectos en tiempo y forma. Además de la presentación oral ante el grupo aula, tenían que entregar una evidencia grupal a modo de portafolio con los siguientes apartados: nombre del proyecto, pregunta/reto, características de los usuarios a los que va dirigido, conceptos lingüísticos planteados, ideas propuestas y solución final elegida, descripción del proyecto-solución (*qué, cómo, por qué*), muestra de la solución, diario de las sesiones y bibliografía y fuentes consultadas. Todo este trabajo tuvo un peso del 20% de la calificación final de asignatura.

Los proyectos creados por los grupos giraron en torno a diversos temas: creación de recursos digitales (en Educaplay) para indagar en voces que generaban confusión entre los hablantes de español-catalán; la creación de un vídeo divulgativo sobre las ventajas de utilizar ciertos diccionarios escolares en clase y en casa; la preparación de un pequeño diccionario en línea sobre familias léxicas en español dirigidos a aprendientes de esta lengua; la creación de un glosario visual para niños/as,

de 8 a 12 años, con TDAH; creación de una cuenta de Instagram donde se difunden unidades fraseológicas, con información obtenida de diccionarios, para mejorar el nivel de español de estudiantes con nivel B2-C1; elaboración de una página de Facebook dirigida principalmente a personas adultas donde se compartan palabras y expresiones lingüísticas empleadas por los jóvenes que todavía hoy no han sido recogidas en los principales diccionarios de referencia; apertura de una cuenta de Instagram donde se recopilaba léxico andaluz probablemente desconocido para aprendientes italianos de español (la información compartida seguía siempre la misma microestructura), entre otros.

Como es posible apreciar, todos los proyectos presentados fueron de carácter digital debido, en buena medida, a la situación social en la que se desarrollaron. Las sesiones fueron virtuales debido a las circunstancias sociosanitarias y ello hizo el alumnado tomara conciencia de la importancia de fomentar sus conocimientos sobre Lexicografía en el espacio virtual.

Tras la exposición de cada proyecto, el alumnado podía responde a un cuestionario de Google sobre cómo había sido el proyecto de sus compañeros/as. Se plantearon una serie de preguntas a las que debían marcar como respuesta categorías como *excelente, muy bueno, satisfactorio, medio o deficiente*. Algunas de las preguntas fueron: “¿El reto está bien planteado?”, “¿La solución propuesta es adecuada para el reto?” o “¿Es original el proyecto?”. A través de los resultados, que eran anónimos, el docente pudo conocer también la valoración que otorga la clase a cada proyecto.

Encuestas de valoración

A grandes rasgos, el alumnado mostró una valoración positiva de esta propuesta didáctica. Entre las respuestas sobre la valoración general curso, varios estudiantes manifestaron que, dentro de la evaluación continua, debería haberse dedicado un mayor protagonismo a la metodología ECO. Como rasgo positivo, el alumnado

mencionó la organización grupal del trabajo; debido a que la asignatura se impartió, casi íntegramente, de forma virtual, el alumnado agradeció el contacto y trabajo colaborativo con sus compañeros/as. A su vez, los estudiantes mencionaron varias propuestas de mejora. Por un lado, se propuso que otras partes de la asignatura se realizaran bajo este método. Por otro lado, algunos estudiantes demandaron un mayor número de sesiones, consideraron que hubiera sido positivo dedicar más tiempo a sus proyectos. Además, también manifiestan que el proyecto tuvo que realizarse a final de cuatrimestre, momento en el que existe una mayor acumulación de entregas.

Propuestas de mejora

La aplicación de ECO al bloque dedicado a la Lexicografía puede ser considerada, también por parte del docente, como satisfactoria y enriquecedora. Se alcanzaron los principales objetivos vinculados a la materia y hemos puesto en práctica el razonamiento crítico del alumnado ante su realidad y, además, han relacionado sus conocimientos filológicos con las necesidades sociales y lingüísticas de su entorno. Pese a ello, se detectaron durante el desarrollo de esta propuesta de innovación docente algunas deficiencias que conviene subsanar de cara a futuras aplicaciones. Entre ellas cabe destacar, en primer lugar, el número de sesiones. En nuestro caso, a pesar de que las sesiones fueron de una hora y veinte, tiempo que consideramos idóneo, quizás fuera recomendable un mayor número de ellas y que estas estuvieran distribuidas en diferentes semanas. Es decir, en lugar de trabajar en días contiguos, sería recomendable que entre sesión y sesión de ECO hubiera una pausa de unos días para que, durante ellos, el alumnado pudiera recabar una mayor información y ofrecer propuestas más meditadas. Así, siguiendo esta propuesta, el trabajo no se realizará a final de curso. Por otro lado, sería recomendable la coordinación entre profesores de áreas afines que impartan docencia en el mismo grado para la continuación de ciertos

proyectos. Algunos de los resultados son de gran valor y se pueden enriquecer desde otras perspectivas lingüísticas.

Conclusiones

Con este trabajo, hemos intentado aunar práctica docente y análisis académico de esta propuesta de innovación docente. Para ello, tras explicar las características fundamentales de ECO y detallar las fases del proceso, hemos expuesto cómo se llevó a cabo esta metodología en el bloque de Lexicografía. Con el fin de conocer mejor la situación de partida, se elaboró un cuestionario inicial sobre su familiaridad con metodologías activas y sobre el uso de diccionarios, cuyos resultados han sido compartidos. Probablemente, el hecho de que buena parte del grupo ya hubiera experimentado otras propuestas de innovación docente ha facilitado la buena recepción de ECO. El alumnado creó proyectos variados, y una parte de ellos muy creativos, a partir de las necesidades reales de su entorno. Varios grupos se centraron en aprendientes de español, realidad cercana debido al alto número de estudiantes internacionales que recibe su universidad, y otros se centraron en promover una mayor difusión de las obras lexicográficas en el ámbito escolar. Todos los grupos ofrecieron proyectos de carácter digital porque este canal facilita su difusión.

Referencias

Basilotta Gómez-Pablos, V. (2018). *El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/139484>

- Bernal González, M. C. y Martínez Dueñas, M. S. (2017): Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 25, 271-275.
<https://doi.org/10.21555/rpp.voi25.1695>
- Fernández Álvarez, M. (2020). Innovación universitaria: la enseñanza-aprendizaje de la fonética y fonología españolas a través del método ECO. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, 2085-2095. Madrid, Octaedro.
- González Moro, A. y A. Galdámez Morales. (2021). Transformando la docencia del Derecho Constitucional y los derechos humanos: El método ECO. *Docencia y Derecho*, 18, 108-128.
- León-Castro Gómez, M. (2022). La metodología ECO como propuesta de innovación para el estudio de la fonética y fonología del español. En *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, 1833-1848. Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla.
- Medina Guerra, A. M. (2003). *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel.
- Melero Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J. y J. García Jiménez. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer). *Formación Universitaria*, 13(3), 157-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>
- Mora Gutiérrez, J. P. (2020). Aprendizaje basado en retos con DT en temas de Lingüística General, optativa de cuarto del Grado en Filología Hispánica. En *Ciclos de mejora en el aula, año 2019: Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, 1374-1401. Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla.
- Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid, Arco Libros.

- Repede, D. (2023). Implementación y evaluación del método ECO en la asignatura “Español actual: norma y uso”. En *Innovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI*, 136-156. Madrid, Dykinson.
- Rodríguez Barcia, S. (2016). *Introducción a la lexicografía*. Madrid, Síntesis.
- Torres Gordillo, J. J., Melero Aguilar, N. y García Jiménez, J. (2020). Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers perceptions. *PLoS ONE*, 15(8), 1-14.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237712>

**PROS Y CONTRAS DEL USO DE REDES SOCIALES COMO
HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y
SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN Y EL BIENESTAR
EMOCIONAL**

José Antonio Martínez-Domingo¹, Gracia Cristina Villodres¹

¹Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a José Antonio Martínez Domingo, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, josemd@ugr.es

Introducción

Las plataformas digitales educativas han abierto un abanico de nuevas oportunidades para enriquecer tanto la enseñanza como el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes y docentes acceder a recursos interactivos que transforman el aula en un espacio más dinámico y participativo. Estas herramientas también facilitan la personalización del aprendizaje, adaptándose a los ritmos y estilos individuales de los estudiantes, lo que contribuye al desarrollo de habilidades digitales esenciales en la sociedad actual (Tapia-Peralta et al., 2023). Esta personalización permite una experiencia de aprendizaje más centrada en el alumno, donde cada individuo puede avanzar a su propio ritmo, profundizando en áreas de interés específico y fortaleciendo habilidades donde más lo necesiten.

Dentro de estas plataformas se encuentran las redes sociales que han tenido un impacto considerable en la Educación Primaria, transformando diversos aspectos tanto de la vida diaria como del proceso de aprendizaje. Diversos estudios han mostrado que los niños y niñas están utilizando cada vez más los teléfonos inteligentes y las redes sociales a edades más tempranas, lo que les permite desarrollar competencias mediáticas de manera informal (Pérez-Escoda, 2018). Este fenómeno pone de manifiesto cómo la tecnología está jugando un rol crucial en el desarrollo de habilidades que no se adquieren necesariamente en contextos educativos formales, sino a través de la interacción cotidiana con estas plataformas digitales. En este sentido, los educadores han comenzado a investigar el potencial que tienen las redes sociales, como Twitter (X), no solo como herramientas pedagógicas dentro del aula, sino también para su propio desarrollo profesional, ya que estas plataformas ofrecen espacios para la actualización continua y el intercambio de recursos y experiencias entre docentes (Abella-García & Delgado-Benito, 2015).

Las investigaciones indican que las redes sociales pueden desempeñar un papel clave en la mejora del aprendizaje colaborativo, la comunicación y el intercambio de información en la Educación Primaria (Ulloa, 2014; Del Moral-Pérez & Villalustre-Martínez, 2012). Esto es especialmente relevante en el contexto educativo actual, donde el trabajo en equipo y la capacidad para compartir conocimientos se han convertido en habilidades fundamentales. Las redes sociales facilitan estos procesos al permitir que los estudiantes interactúen entre ellos de forma más fluida, superando las barreras de tiempo y espacio que tradicionalmente limitaban la colaboración dentro del aula. Sin embargo, a pesar de estas oportunidades, aún persisten desafíos. Algunos profesores han expresado opiniones desfavorables respecto al uso de las redes sociales en entornos educativos, argumentando que pueden distraer a los estudiantes o que no se alinean con los objetivos de aprendizaje establecidos (López-Belmonte et al., 2020).

Para hacer frente a estas preocupaciones, distintos estudios subrayan la importancia de formar tanto a los estudiantes como a los docentes y familias en el uso crítico y didáctico de las redes sociales (Pérez-García, 2013). La educación en este ámbito no solo debe centrarse en cómo usar las plataformas de manera efectiva, sino también en cómo hacerlo de manera segura y responsable, entendiendo los riesgos y beneficios que estas conllevan. Así, se busca que las redes sociales se conviertan en herramientas pedagógicas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en lugar de ser fuentes de distracción o conflicto. Además, la investigación reciente resalta la necesidad de realizar más estudios sobre el uso de redes sociales entre los estudiantes de primaria, especialmente aquellos en la etapa de preadolescencia, con el fin de promover un uso responsable y educativo (Alcocer-Pla, 2022; Velasteguí-López, 2019). Esta etapa de desarrollo es especialmente delicada, ya que los preadolescentes están formando su identidad y son más susceptibles a influencias externas, lo que hace aún más crucial la educación sobre el uso adecuado de estas plataformas.

En esta línea, surgen otros desafíos significativos que no pueden ignorarse. La brecha digital sigue siendo un problema persistente, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a las tecnologías necesarias, lo que puede aumentar las desigualdades existentes en el sistema educativo. Además, la protección de los datos personales de los estudiantes se ha convertido en una preocupación crítica, ya que el uso masivo de plataformas digitales implica la gestión de información sensible que debe ser resguardada adecuadamente (Massó-Guijarro et al., 2024). Asimismo, existe el riesgo de que estas plataformas promuevan una estandarización de las prácticas docentes, limitando la creatividad y flexibilidad en la enseñanza, al hacer que los profesores dependan de herramientas y metodologías prediseñadas que podrían no adaptarse completamente a las necesidades específicas de sus alumnos.

El impacto de estas plataformas en la motivación de los estudiantes es complejo y variado. Por un lado, algunos estudiantes experimentan un mayor sentido de autonomía y disfrutan de la flexibilidad que ofrecen estas tecnologías, lo que puede aumentar su interés y compromiso con el aprendizaje. Por otro lado, algunos alumnos enfrentan la sensación de sobrecarga de trabajo, debido a la disponibilidad constante de materiales y tareas, y sufren de una falta de interacción social directa, lo que puede afectar negativamente su bienestar emocional y su motivación general (Sinchi-Pacurucu et al., 2024). La ausencia de un entorno físico de aprendizaje también puede debilitar la construcción de relaciones interpersonales entre compañeros, un aspecto crucial del desarrollo escolar.

Para maximizar los beneficios que estas herramientas digitales pueden ofrecer, es fundamental no solo que los estudiantes desarrollen competencias digitales, sino que también los docentes adquieran las habilidades necesarias para integrar de manera efectiva estas tecnologías en sus estrategias pedagógicas. Esto requiere políticas de formación adecuadas, que no se limiten a enseñar el uso técnico de las plataformas,

sino que también promuevan un uso reflexivo y crítico de la tecnología, donde el foco esté en cómo estas herramientas pueden complementar y mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje sin reemplazar los elementos humanos esenciales del proceso educativo (Espinosa-Cevallos, 2023). Solo con una formación integral y un enfoque crítico, se podrá asegurar que la digitalización de la educación no solo esté orientada a la eficiencia, sino que también promueva una educación más inclusiva, equitativa y significativa.

En base a la relevancia de plataformas digitales educativas como pueden ser las redes sociales, el objetivo del presente trabajo es analizar los aspectos positivos y negativos del uso de redes sociales en la Educación Primaria y su impacto en la motivación y el bienestar emocional de los alumnos.

Método

En este estudio, se llevó a cabo una revisión de la literatura para dar respuesta al objetivo planteado. Se recopiló y examinó información de diversas fuentes académicas y científicas relevantes. Este análisis permitió destacar tanto los aspectos positivos, como la mejora en la interacción y el acceso a materiales educativos, como los posibles problemas, incluyendo distracciones y efectos negativos en la salud mental. La síntesis de estos hallazgos ofreció una visión completa del impacto de las redes sociales en el contexto educativo.

Resultados

Ventajas del empleo de las redes sociales

En lo que respecta a las ventajas del uso de redes sociales dentro de la educación y con estudiantes de Educación Primaria destacan los siguientes beneficios (Ayavaca-Torres, 2020):

- Fomentar una educación que sea accesible y adaptable a las necesidades de cada estudiante es crucial para un aprendizaje efectivo. Esto implica crear un entorno educativo que permita la flexibilidad en métodos y enfoques, de manera que se puedan responder de manera más eficiente a las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- Facilitar un aprendizaje que se basa en el descubrimiento personal, la creación conjunta de conocimientos y la consideración de los diversos estilos de aprendizaje es fundamental. Esto significa ofrecer a los estudiantes oportunidades para explorar y aprender de manera autónoma, colaborar con otros para construir conocimientos compartidos, y adaptar las estrategias de enseñanza para atender las distintas formas en las que los estudiantes procesan y entienden la información.
- Proporcionar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades prácticas, capacidades cognitivas avanzadas e inteligencia colectiva es esencial para su crecimiento académico y personal. A través de la colaboración y la cocreación de contenido, los alumnos pueden adquirir competencias útiles en la vida real, fortalecer su capacidad para pensar de manera crítica y creativa, y contribuir a un aprendizaje grupal en el que el conocimiento se construye y se comparte de manera conjunta.

Otros beneficios son (Vázquez-Martínez & Cabero-Almenara, 2015):

- Introducir recursos educativos innovadores y mejorar la conectividad entre los participantes son pasos clave para fomentar comunidades de aprendizaje efectivas. Esto implica la incorporación de herramientas digitales avanzadas y la creación de redes de comunicación que permitan una mayor interacción y colaboración entre estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Al fortalecer estos lazos, se facilita la formación de

grupos de aprendizaje que pueden compartir conocimientos, resolver problemas de manera conjunta y apoyarse mutuamente en su desarrollo académico.

- Transformar los roles tradicionales de docentes y estudiantes es fundamental para fomentar una actitud más activa, reflexiva y colaborativa en el aula. Los docentes deben pasar de ser meros transmisores de conocimiento a facilitadores que guían el proceso de aprendizaje, mientras que los estudiantes deben asumir un rol más participativo y proactivo, involucrándose en la toma de decisiones y en la resolución de problemas. Esta evolución también implica el desarrollo de habilidades tecnológicas y sociales, ya que los estudiantes necesitan adaptarse a herramientas digitales y aprender a trabajar eficazmente en equipo, comunicarse y colaborar con sus compañeros.
- Fomentar no solo el aprendizaje formal, sino también el informal y no formal, es esencial para un desarrollo integral de los estudiantes. El aprendizaje formal se refiere a la educación estructurada dentro del currículo académico, pero el informal y no formal incluyen experiencias y actividades fuera del aula que también contribuyen al crecimiento personal y profesional. Esto puede abarcar desde actividades extracurriculares y proyectos autodirigidos hasta la participación en comunidades en línea y experiencias prácticas, todas las cuales enriquecen el proceso educativo y ayudan a los estudiantes a adquirir una variedad de habilidades y conocimientos de manera más amplia y diversificada.

Desafíos del uso de las redes sociales

Por parte, los desafíos del empleo de las redes sociales como herramienta de enseñanza son los siguientes (Vázquez-Martínez & Cabero-Almenara, 2015):

- Es necesario realizar una transformación significativa en los roles y métodos de enseñanza tanto para los docentes como para los estudiantes. Este cambio implica movernos de un modelo de aprendizaje pasivo y enfocado en la memorización hacia un enfoque más dinámico que favorezca la participación activa, la reflexión crítica, la colaboración y la iniciativa personal. Este nuevo paradigma requiere que tanto profesores como alumnos desarrollen competencias tecnológicas y sociales esenciales para navegar efectivamente en un entorno educativo moderno y conectado.
- El uso de redes sociales presenta ciertos riesgos, particularmente para aquellos estudiantes que tienen una baja alfabetización tecnológica o que confían excesivamente en la información proveniente de estos medios. Estos riesgos incluyen la exposición a desinformación, la posible adicción a las plataformas digitales, y la falta de habilidades para evaluar críticamente el contenido. Es crucial estar conscientes de estos desafíos para implementar estrategias que mitiguen estos problemas y promuevan un uso seguro y consciente de las redes sociales.
- Garantizar una implementación adecuada de las redes sociales en el ámbito educativo es fundamental para maximizar sus beneficios. No solo se debe enfocar en el apoyo al aprendizaje formal, sino también en enriquecer las experiencias de aprendizaje informal y no formal. Esto incluye utilizar las redes sociales para fomentar la participación en actividades extracurriculares, facilitar la colaboración en proyectos autodirigidos y

promover el acceso a recursos educativos diversos, creando así un entorno de aprendizaje más integral y flexible.

Motivación y redes sociales

Las redes sociales pueden influir en la motivación de los estudiantes de manera tanto positiva como negativa (González-Coronel, 2023):

- Por un lado, ofrecen un entorno interactivo y estimulante que permite a los alumnos compartir sus intereses y actividades. Esta exposición a la retroalimentación positiva y al reconocimiento social puede potenciar su motivación intrínseca y fortalecer su sentido de competencia. Los estudiantes pueden sentirse más comprometidos y valorados cuando reciben apoyo y elogios a través de estas plataformas.
- Por otro lado, las redes sociales también presentan desafíos significativos. La tendencia a compararse con los demás, la presión de los compañeros y la búsqueda de aprobación externa pueden desviar a los estudiantes de su propio desarrollo personal. En lugar de enfocarse en su crecimiento individual, pueden buscar validación a través de "likes" y comentarios, lo que puede afectar negativamente su bienestar emocional. Además, el uso excesivo de redes sociales puede llevar a distracciones que interfieren con el tiempo dedicado a los estudios, reduciendo así su motivación intrínseca para el aprendizaje académico y afectando su rendimiento general.

Bienestar emocional y redes sociales

El uso de redes sociales entre los niños y niñas de primaria está en aumento, y muchos desarrollan competencias mediáticas de forma informal a través de estas plataformas (Pérez-Escoda, 2018). A medida que los estudiantes interactúan con redes

sociales, aprenden a manejar herramientas digitales, comunicarse en línea y crear contenido, todo sin una instrucción formal. Este aprendizaje autodidacta puede ser beneficioso, pero es crucial que educadores y padres ofrezcan supervisión y guía para asegurar que estas habilidades se desarrollen de manera segura y efectiva (Alcocer Pla, 2022).

Sin embargo, las investigaciones sobre el impacto del uso de redes sociales entre estudiantes muestran efectos diversos en su bienestar psicológico. Aunque las redes sociales pueden ofrecer beneficios, su uso excesivo está vinculado a una reducción del bienestar psicológico (Valerio & Serna, 2018). Además, el uso desmedido de estas plataformas está asociado con problemas de salud mental como depresión, ansiedad, estrés y trastornos del sueño (Anchundia-García et al., 2023).

Estos hallazgos destacan la importancia de mantener un uso equilibrado de las redes sociales y de implementar programas de alfabetización digital para maximizar sus beneficios y reducir los riesgos asociados con el bienestar general de los estudiantes (Molina-Cusme & Espinosa-Cevallos, 2024).

Conclusiones

El análisis de las plataformas digitales en la educación primaria revela tanto oportunidades como desafíos. Las redes sociales y otras herramientas digitales enriquecen el proceso educativo al ofrecer recursos interactivos, permitir la personalización del aprendizaje y fomentar la colaboración entre estudiantes. Estas tecnologías ayudan a adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales y promueven el desarrollo de habilidades digitales importantes.

Sin embargo, el uso excesivo de redes sociales puede causar distracciones, menor rendimiento académico y el bienestar psicológico de los estudiantes. La comparación

social y la búsqueda de aprobación externa pueden disminuir la motivación intrínseca y perjudicar el bienestar emocional.

El estudio destaca la necesidad de una formación integral para estudiantes y docentes en el uso de tecnologías digitales. Es crucial encontrar un equilibrio en el uso de redes sociales, promover la alfabetización digital y asegurar que estas herramientas se implementen de manera que maximicen los beneficios educativos mientras se minimizan los riesgos asociados con el bienestar general de los estudiantes.

Referencias

- Abella-García, V., & Delgado-Benito, V. (2015). Aprender a usar Twitter y usar Twitter para aprender. *Profesorado*, 19(1), 364-378. <http://hdl.handle.net/10481/36119>
- Alcocer Pla, J. R. (2022). El uso adecuado de las redes sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Informacio psicòlogica*, (123), 92-102. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.1928>
- Anchundia-García, M., Choez-Lucas, S., & Erazo-Quinde, A. (2023). Las Redes Sociales y su influencia en la Salud Mental de los estudiantes universitarios: Una Revisión Sistemática. *REVISTA REVICC*, 3(4), 60-68. <https://doi.org/10.59764/revicc.v3i4.34>
- Ayavaca-Torres, M. A. (2020). Las redes sociales. Beneficios y riesgos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Portal De La Ciencia*, 1(1), 55-68. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i1.288>
- Del Moral-Pérez, M. E., & Villalustre-Martínez, L. (2012). *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa* - *RELATEC*, 11(1), 41-51. <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/843>

- Espinosa-Cevallos, P. A. (2023). Desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes: retos y oportunidades. *Revista Ingenio Global*, 2(2), 55–67.
<https://doi.org/10.62943/rig.v2n2.2023.66>
- González-Coronel, K. (2023). Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 579-593.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6897
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & Fuentes-Cabrera, A. (2020). The Reality of the Application of Social Networks in the Educational Environment. The Case of a Ceuta Teaching Cooperative. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 326-347.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-1.17>
- Massó-Guijarro, B., Herrera-Urizar, G., Folguera-Álvarez, S., & Alonso-Cano, C. (2024). Potencialidades y desafíos del uso de plataformas digitales educativas desde las voces de la comunidad educativa catalana. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (87), 43–55.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3023>
- Molina-Cusme, J. J., & Espinosa-Cevallos, P. A. (2024). La Influencia de las Redes Sociales en el Rendimiento Académico y el Bienestar Psicológico. *Bastcorp International Journal*, 3(1), 61–72. <https://doi.org/10.62943/bij.v3n1.2024.84>
- Pérez-Escoda, A. (2018). Uso de smartphones y redes sociales en alumnos/as de Educación Primaria. *Revista Prisma Social*, (20), 76–91.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/2310>
- Pérez-García, Á. (2013). Redes Sociales y Educación Una reflexión acerca de su uso didáctico y creativo. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (21), 12-23.
- Sinchi-Pacurucu, V. Y., Morillo-Revelo, W. P., López-Velasco, J. E., Maldonado-Palacios, I. A., & Vizcaíno-Zúñiga, P. I. (2024). Evaluación de impacto de

- plataformas de aprendizaje en línea en el rendimiento académico: Assessment of the impact of online learning platforms on academic performance. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 727 – 739. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1912>
- Tapia Peralta , S. R., Cabrera Pinta , S. P., Santín Castillo , N. J., Tandazo Yunga, M. A., & Carrión Cango, J. del C. (2023). Revolucionando el aprendizaje: desafíos y oportunidades en la era digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9620-9631. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6858
- Ulloa, T.F. (2014). Aprendizaje colaborativo y uso de las redes sociales en Educación Primaria. *Informatica Didactica*, 25, 157-187. https://doi.org/10.5209/REV_DIDA.2013.V25.42240
- Valerio, G., & Serna, R. (2018). Redes sociales y bienestar psicológico del estudiante universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 19-28. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1796>
- Vázquez-Martínez A. I., & Cabero-Almenara J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078
- Velasteguí-López, E. (2019). El uso de las redes sociales como estrategia educativa. *Explorador Digital*, 2(4), 64-79. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v2i4.341>

**FACTORES RELACIONADOS CON DEPRESIÓN EN
ORIENTADORES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA LA
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN VALLE DEL CAUCA EN EL
AÑO 2024**

Anngie Daniela Castro Cañon^{1*}, Julián Adolfo Manzano

Gutierrez², Sindy Liliana Sierra Nova³

¹Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. Colombia

La correspondencia: *Anngie Daniela Castro Cañon,

dirección universidad: a 72c-87, Dg. 81f #72c1, Bogotá, email universidad:

anngie.castro@uniminuto.edu.co

Introducción

La depresión es una enfermedad psicológica que afecta negativamente la forma de sentir, pensar y actuar, esto puede llevar a experimentar tristeza o pérdida del interés por actividades que se disfrutaban y llevar a la disminución de la capacidad funcional en el lugar de trabajo (OMS, 2023). En el mundo, aproximadamente 280 millones de personas padecen de esta condición siendo más frecuentes en mujeres que en hombres (OMS, 2023).

Actualmente, se estima que van en incremento la incidencia de problemas en salud mental los cuales según la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el 2019 se encontraban en alrededor del 15% de la población trabajadora, una cifra altamente preocupante, y que en gran número no reciben el apoyo, tratamiento y diagnósticos oportunos, llevando al incremento de incapacidades con este motivo y un número importante de días laborales perdidos (OMS, 2023).

Por consiguiente, al desarrollo de estas condiciones también pueden atribuirse a una variedad de factores intralaborales como extralaborales, desde los intralaborales se encuentra: la autonomía en el trabajo, las demandas propias del trabajo, el estilo de liderazgo, las relaciones interpersonales y clima laboral, y las recompensas o remuneraciones económicas y no económicas, sobrecarga laboral, entre otros. (Belén & Padilla, 2023; Domínguez Torres, 2024; Suárez et al., 2022)

Por otra parte, desde los factores extralaborales se encuentran: los factores sociodemográficos, el estrato socioeconómico, el tener responsabilidades por hijos o padres de familia y el ser jefe(a) en el hogar. (Tascon López, 2019)

Además de lo anteriormente mencionado, hay que destacar la existencia del riesgo inherente de acuerdo a la actividad laboral, para este caso los docentes deben enfrentarse cada día a diferentes retos de enseñanza, a los tipos de aprendizaje en los

cuales deben generar implementar metodologías y estilos en función de acuerdo a los a las formas y niveles de aprendizaje, así que esto implica preparación para el afrontamiento y el dominio del canal de comunicación para la enseñanza (Velasco López, 2023); aunado, a los desafíos frente al proceso de enseñanza en modalidad virtual durante la pandemia, que represento en un factor estresor derivado del bajo conocimiento por parte de docentes del uso de plataformas virtuales, y el ajuste a una modalidad en la que tenían escasa o nula formación, junto con las limitaciones de acceso por parte de estudiantes e incluso docentes a internet y tecnologías en este periodo (Arequipa Défaz, 2024; Diez Cordero & Cabrera Berrezueta, 2021)

En este sentido, se adicionan las diferentes formas de aprendizaje, niveles y motivación por parte de los estudiantes, los nuevos métodos de evaluación que deben ir en consonancia con los avances de la tecnología y del mundo, las condiciones laborales incluyendo el tipo de contratación, los recursos y formación del personal docente en el uso de nuevas tecnologías y metodologías de aprendizaje acordes a dichos avances, que deben en principio otorgadas por la institución educativa y de no tenerse pueden significar un factor generador de estrés (Valero Cedeño et al., 2020; Velasco López, 2023)

Ahora bien, las etapas que atraviesa el docente durante la enseñanza pueden ser las desencadenantes del desarrollo de condiciones mentales y sumado a esto el aumento de la carga mental combinados con factores sociodemográficos que predisponen aumentan la vulnerabilidad (Gorla et al., 2021).

Por lo anteriormente expuesto, el estudio busca analizar los factores relacionados con depresión en orientadores de una institución educativa para la formación para el trabajo en el Valle del Cauca en el año 2024,

Método

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, con paradigma positivista y diseño transversal de prevalencia (Jiménez, 2020), para analizar la prevalencia de depresión en la población objeto de estudio que son los orientadores.

Población y muestra

La investigación cuenta con la participación de 40 orientadores de una institución de educativa para la formación para el trabajo.

Plan de análisis

Para el análisis univariado se utilizaron técnicas de estadística descriptiva, para las variables cualitativas proporciones y porcentajes y para las variables cuantitativas medidas de tendencia central y dispersión, en el análisis bivariado se utilizó pruebas de χ^2 y t student, se empleó el software SPSS v. 26.

Resultados

Características sociodemográficas y propias del trabajo de la población en estudio

Participaron 40 orientadores de los cuales 55% (n:22) eran hombres, frente al estado civil principalmente eran casados 47,50% (n: 19), la mayoría viven en la ciudad de Cali 42,50% (n: 17), en cuanto al nivel de estudio la mayoría cuentan con postgrado 87,50% (n=35), tienen hijos 77,50% (n= 31), la mayoría son jefes cabeza de hogar 55% (n=22), la forma de contratación de la mayoría es por prestación de servicios 85% (n=34), se encontró que pertenecen al sector terciario 90.00% (n=38) y laboran en el área productiva de emprendimiento 72,50% (n=29). Tabla 4

Tabla 4. Características sociodemográficas propias del trabajo de orientadores de una institución educativa para la formación para el trabajo en Valle del Cauca 2024.

Variable		N	%	Min	Max	Med	SD
Sexo	Femenino	18	45,00%				
	Masculino	22	55,00%				
Ocupación	Administrador de empresas	2	5,00%				
	Asesor	4	10,00%				
	Consultor y orientador	1	2,50%				
	Contador	4	10,00%				
	Contratistas	5	12,50%				
	Diseñadora industrial	1	2,50%				
	Economista	1	2,50%				
	empleada	1	2,50%				
	Funcionario de carrera administrativa	1	2,50%				
	Funcionario público	1	2,50%				
	Gestor emprendimiento	2	5,00%				
	Independiente Contratista	1	2,50%				
	Ingeniero	4	10,00%				
	Líder de operaciones	1	2,50%				
	Orientador	7	17,50%				
	Profesional	2	5,00%				
	Trabajador independiente	1	2,50%				
	Trabajo social	1	2,50%				
Estado civil	Casado	19	47,50%				
	Soltero	9	22,50%				
	Unión libre	12	30,00%				
Ciudad	Cali	20	50,00%				
	Tuluá	7	17,50%				
	Roldanillo	3	7,50%				
	Otros	10	25,00 %				
Nivel educativo	Posgrado	35	87,50%				
	Pregrado	5	12,50%				
Tiene hijos	No	9	22,50%				
	Si	31	77,50%				
Cabeza de hogar	No	18	45,00%				
	Si	22	55,00%				
Trabaja en otra institución	No	32	80,00%				
	Si	8	20,00%				
Realiza pausas activas	No	12	30,00%				
	Si	28	70,00%				
Usa computador	Si	40	100%				
Usa celular	Si	40	100%				

Usa Tablet	No	39	97,50%				
	Si	1	2,50%				
Tipo de contrato	Indefinido	6	15,00%				
	Prestación de servicios	34	85,00%				
Área en la que labora	Administrativa	3	7,50%				
	Asesoría y consultoría	2	5,00%				
	Dirección de emprendimiento	1	2,50%				
	Emprendimiento	31	77,50%				
	Otros	3	7,50%				
Modalidad de trabajo	Asiste diariamente a su trabajo	10	25,00%				
	Asiste solo unos días a su trabajo y otros desde casa	29	72,50%				
	Teletrabajo	1	2,50%				
Edad	Años	40	-	26	64	43,35	9,75
Hijos	Número de hijos	40	-	0	3	1,33	0,92
Promedio de horas que trabaja en 1 día	Horas que trabaja en 1 día	40	-	5	12	8,38	1,15
Promedio de horas que trabaja en 1 semana	Horas que trabaja en 1 semana	40	-	30	66	45,25	1,15
# horas que usa dispositivos electrónicos	Horas	40	-	3	40	8,325	5,89
Años de experiencia laboral	Años	40	-	35	35	18,55	8,15
Tiempo en años de antigüedad en la empresa	Años	40	-	50	50	8,4	8,77

Fuente: elaboración propia

Prevalencia y factores extralaborales e intralaborales relacionados con la depresión en la población:

La prevalencia de depresión fue baja (5%, n:2), siendo del sexo masculino (5%, n:2), mayores de 30 años (5% n=2), tienen hijos (5% n=2), jefes cabeza de hogar (5% n=2), tienen experiencia laboral (5% n=2), se encuentran en función de orientadores (5% n=2), usan el computador, celular y Tablet (5% n=2), y el tipo de contrato que tienen por prestación de servicios (5% n=2).

Por otro lado, se presentaron diferencias estadísticamente significativas en las variables: estrato socioeconómico encontrándose en el 2 y 3 (5%, n: 2, p= 0.045), áreas en que laboran administrativa y dirección de emprendimiento (5%, n: 2, p= 0.001), la

realización de pausas activas (5%, n: 2, p= 0,027) y la modalidad de trabajo asistente diariamente (5%, n=2, p=0.043). Tabla 5

Tabla 5 Características propias del trabajo y sociodemográficas en orientadores de una institución educativa para la formación en el Valle del Cauca en el año 2024

Variables		Depresión				Chi-cuadro Pearson	P
		No		Si			
		n	%	n	%		
Sexo	Femenino	18	47,40%	0	0,00%	1,722	,18
	Masculino	20	52,60%	2	100,00%		
Edad	Menores de 30	4	10,50%	0	0,00%	0,234	,62
	Mayores de 30	34	89,50%	2	100,00%		
Ciudad	Cali	19	47,50%	1	50,00%	5,965	,81
	Roldanillo	2	5,00%	1	50,00%		
	Tuluá	7	17,50%	0	0,00%		
	Otros	10	25,00%	0	0,00%		
Estado Civil	Soltero	9	23,70%	0	0,00%	0,757	,68
	Casado	18	47,40%	1	50,00%		
	Unión Libre	11	28,90%	1	50,00%		
Nivel educativo	Pregrado	5	13,20%	1	50,00%	2,023	,15
	Posgrado	33	86,80%	1	50,00%		
Hijos	No	9	23,70%	0	0,00%	0,611	,43
	Si	29	76,30%	2	100,00%		
Jefe cabeza de hogar	No	18	47,40%	0	0,00%	1,722	,18
	Si	20	52,60%	2	100,00%		
Estrato socio-económico	2	1	2,60%	1	50,00%	9,737	,04
	3	15	39,50%	1	50,00%		
	4	14	36,80%	0	0,00%		
	5	7	18,40%	0	0,00%		
	6	1	2,60%	0	0,00%		
Experiencia laboral (Años)	No	1	2,60%	0	0,00%	0,054	,81
	Si	37	97,40%	2	100,00%		
Tiempo en de antigüedad en la empresa	Menor a 5 años	19	50,00%	1	50,00%	0	1,00
	Mayor a 5 años	19	50,00%	1	50,00%		
Ocupación	Consultor	1	2,60%	0	0,00%	10,335	,79
	Administrador de Empresas	1	2,60%	1	50,00%		
	Asesor	4	10,50%	0	0,00%		
	Contador	4	10,50%	0	0,00%		
	Contratista	3	7,90%	0	0,00%		
	Diseñador Industrial	1	2,60%	0	0,00%		
	Economista	1	2,60%	0	0,00%		
	Funcionario carrera	1	2,60%	0	0,00%		

	Funcionario público	1	2,60%	0	0,00%		
	Gestor emprendimiento	2	5,30%	0	0,00%		
	Contratista independiente	1	2,60%	0	0,00%		
	Ingeniero	4	10,50%	0	0,00%		
	Líder de Operaciones	1	2,60%	0	0,00%		
	Orientador	10	26,30%	1	50,00%		
	Profesional	2	5,30%	0	0,00%		
	Trabajo Social	1	2,60%	0	0,00%		
Cargo Actual	Coordinador	1	2,60%	0	0,00%	0,702	,99
	Asesor de Empresas	1	2,60%	0	0,00%		
	Contratistas del Estado	1	2,60%	0	0,00%		
	Gestor	1	2,60%	0	0,00%		
	Gestor de emprendimiento	1	2,60%	0	0,00%		
	Orientador	28	73,70%	2	100,00%		
	Profesional de Emprendimiento	5	13,20%	0	0,00%		
Área en la que labora	Administrativa	2	5,30%	1	50,00%	25,965	<,00
	Asesoría y consultoría	2	5,30%	0	0,00%		
	Dirección de emprendimiento	0	0,00%	1	50,00%		
	Emprendimiento	31	81,60%	0	0,00%		
	Fondo emprender	2	5,30%	0	0,00%		
	SBDC	1	2,60%	0	0,00%		
Trabaja en otra institución	No	31	81,60%	1	50,00%	1,184	,27
	Si	7	18,40%	1	50,00%		
¿Cuántas horas trabaja en un día habitual?	Menor a 8 horas	28	73,70%	1	50,00%	0,535	,46
	Mayor a 8 horas	10	26,30%	1	50,00%		
¿Cuántas horas trabaja en una semana?	Menor a 8 horas	30	78,90%	1	50,00%	0,913	,33
	Mayor a 8 horas	8	21,10%	1	50,00%		
¿Realiza pausas activas en su lugar de trabajo?	No	10	26,30%	2	100,00%	4,912	,02
	Si	28	73,70%	0	0,00%		
¿Cuántas veces en un día?	Ninguna vez	10	26,30%	1	50,00%	1,563	,45
	Una vez al día	11	28,90%	1	50,00%		
	Entra 2 y 4	17	44,70%	0	0,00%		
Uso de Computador	Si	38	100,00%	2	100,00%		
Uso Celular	Si	38	100,00%	2	100,00%		
Tablet	No	37	97,40%	2	100,00%	0,054	,81
	Si	1	2,60%	0	0,00%		
Número de	Menos de 8 horas	30	78,90%	1	50,00%	0,913	,33

horas que usa los dispositivos en caso de usarlos	Más de 8 horas	8	21,10%	1	50,00%		
Tipo de contrato	Indefinido	6	15,80%	0	0,00%	0,372	,54
	Prestación de Servicios	32	84,20%	2	100,00%		
Actualmente, se encuentra en que modalidad de trabajo	Asiste diariamente	8	21,10%	2	100,00%	6,316	,04
	Asiste unos días	28	73,70%	0	0,00%		
	Teletrabajo	2	5,30%	0	0,00%		

Fuente: elaboración propia

Discusión

Se encontró una baja prevalencia de depresión en los orientadores de una institución de formación para el trabajo, en donde principalmente los hombres y mayores de 30 años, que tienen hijos, son jefes cabeza de hogar, son quienes presentan en mayor proporción esta afectación en salud mental.

En este sentido, un estudio realizado en docentes de una institución educativa, en donde se buscó establecer la relación de estrés y depresión a diferencia del presente estudio encontró que las mujeres presentaron depresión leve 79.8%. (Mendes Rodrigues et al., 2020)

Además, otros estudios contrastan con lo encontrado en este estudio en donde a mayor edad, menor prevalencia de depresión, sin embargo, coincide con que el sexo masculino es quienes presentan más esta entidad (Jirón Jiménez et al., 2024)

Así mismo, se menciona igual contraste en resultados de estudios donde se utiliza la escala de bienestar psicológico en docentes, analizo variables sociodemográficas, concluyendo que, a mayor edad, mayor experiencia, se asocia con un mayor bienestar psicológico en los docentes, en donde se identifica en el presente estudio que estas variables mencionadas son las que intervienen en los casos que presentan de depresión. (Okeke et al., 2024)

El incremento de depresión en los docentes en los últimos 5 años se debe a la crisis con la pandemia en el 2019, en donde las tareas labores cambian de lugares externos a lugares de residencia del docente, no existe el contacto físico, el desafío en tecnología, con esto se relaciona un aumento de las horas laborales y las funciones administrativas. (Loor Rivadeneira & Cevallos Lara, 2022)

De acuerdo con lo anterior también surge la necesidad de evaluar la depresión post pandemia, resultados arrojan que las mujeres son las que desarrollan depresión leve, en grupos etarios mayores a 40 años y con antigüedad de 11 a 15 años, en nuestro estudio los docentes que desarrollaron depresión llevan de antigüedad menos y más de 5 años. (Estrada Araoz et al., 2023)

A todo esto, se suma la relación de la depresión con el síndrome de burnout y las condiciones sociolaborales, los resultados de estudios muestran prevalencia alta de docentes con síntomas de depresión. (Hernández Calle & Quintero Idárraga, 2022); de igual forma se identifica la prevalencia del síndrome burnout y la depresión la similitud con nuestro estudio en prevalencias bajas y como dato en contraste siendo representativo en depresión en mujeres. (Quilachamin Guilcamaigua, 2022)

Con lo anteriormente mencionado se refleja la necesidad de creación y adopción de nuevas perspectivas y estrategias que pretendan determinar la predicción de la socialización organizacional y salud mental laboral positiva, sobre el compromiso organizacional, con el objetivo de ser inicio de determinación de factores a intervenir en estadios tempranos de depresión, este se concluyó que las expectativas sobre el desarrollo las interacciones sociales y espiritual en el ámbito laboral influyen parcialmente en la organización educativa. (Orozco-Solis et al., 2022)

Dentro de las limitaciones en la metodología utilizada, se encontró tamaño de muestra pequeña, lo cual dificultó encontrar relaciones estadísticamente significativas entre variables, por otro lado, cuando no todos los datos se encuentran disponibles,

(Avello Martínez et al., 2019), con este tipo de estudios transversales de prevalencia se dificulta llevar en seguimiento temporal entre la variable dependiente e independiente ya que se realiza al tiempo su análisis (Cvetkovic-Vega et al., 2021), en cuanto al análisis de estos casos se haya prevalencia que pueden que no sean significativas y se generan en un momento determinado es difícil establecer si será posible relacionar la exposición y la aparición de las condiciones de salud. (Conejero & García, 2023)

En relación a estos resultados, el presente estudio demuestra que la prevalencia de depresión en cierto tipo de muestras puede ser mayor en hombres que en mujeres, puede inferir que la condición se presente en igual proporción para ambos sexos, y que intervenga la carga de ser el jefe del hogar, estos resultados pueden ser insumos para la creación de programas enfocados en la prevención de la depresión, donde se realice un enfoque en las variables que se determinaron estadísticamente significativas, con este se puede realizar una medición de resultados en función del producto de enseñanza.

Según el análisis de las variables que se identifican en estudios, se infiere la importancia de investigación en el impacto de la depresión en el movimiento corporal humano, donde se recomienda enfocar estudios en relación de sintomatología física en docentes con depresión y alteraciones o dificultades en el desarrollo de las actividades laborales, analizar el impacto y crear intervenciones.

Por otro lado, se recomienda realizar estudios donde se analice la relación de depresión con el tipo de enseñanza, de estudiantes a los cuales va dirigida, comparar los diferentes niveles de educación en las etapas del desarrollo y el objetivo de enseñanza y como impacta la innovación y los cambios en el ámbito tecnológico. (Rojas Carrasco, 2019)

También se recomienda realizar estudios para analizar las características propias del trabajo con la depresión en docentes, el análisis de variables como ingresos salariales, retos personales, tiempos de contacto con los alumnos, tiempo

administrativo, recurso técnico para la enseñanza, innovación y metodologías de aprendizaje, como influye los indicadores en el proceso educativo en el desarrollo de depresión.

Por último, se recomienda realizar estudios de intervención implementando indicadores cuantitativos de todas las estrategias para el abordaje de la depresión en docentes y con esto analizar las más efectivas, ser las limitaciones y fortalezas para el mejoramiento y creando programas piloto y estudios de casos y controles.

Referencias

- Arequipa Défaz, H. J. (2024). *El proceso para ser docente*. chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/14350/1/19871.pdf
- Avello Martínez, R., Monteagudo, M. A. R., Monteagudo, P. R., Sosa López, D., Turiño, B. C., Leandro, R., & Cubela, R. (2019). *¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? Why to outline the limitations of the study?* <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4126>
- Belén, M., & Padilla, F. (2023). *Universidad técnica del norte facultad de posgrado maestría en psicología clínica mención psicoterapia relación entre el síndrome de burnout con la depresión y ansiedad en docentes fiscales del Cantón Otavalo. Proyecto del Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de Magíster Psicología Clínica mención Psicoterapia.*
- Conejero, A. M., & García, M. A. (2023). Epidemiological studies or how should we design our research? (part one). *Angiologia*, 75(5), 321–325. <https://doi.org/10.20960/angiologia.00543>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa López, L. E. (2021). Cross-sectional studies. In *Revista de la Facultad de Medicina Humana*

- (Vol. 21, Issue 1, pp. 179–185). Universidad Ricardo Palma, Instituto de Investigaciones en Ciencias Biomedicas, Facultad de Medicina Humana. <https://doi.org/10.25176/RFMH.V21I1.3069>
- Diez Cordero, A. C., & Cabrera Berrezueta, L. B. (2021). La educación virtual en tiempos de la pandemia Covid-19: Un reto docente. *Cienciamatria*, 7(13), 4–26. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.469>
- Domínguez Torres, L. (2024). *Tecnoestrés y su relación con factores de riesgo (depresión y burnout) y protección (desconexión digital) en docentes universitarios poblanos: Un estudio post pandemia.*
- Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., & Velasquez Giersch, L. (2023). Salud mental de los docentes de educación básica durante el retorno a la educación presencial. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 52(3). <http://scielo.sld.cuhttps://revmedmilitar.sld.cu>
- Gorla, J. A., Simões Martinez, C. M., Figueiredo, M. de O., & Cezar da Cruz, D. M. (2021). Scoping review about the “Occupational Performance History Interview – II” instrument: Perspectives for use in Brazil. In *Brazilian Journal of Occupational Therapy* (Vol. 29). Universidade Federal de Sao Carlos. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.CTOAR2123>
- Hernández Calle, J. A., & Quintero Idárraga, S. (2022). Síntomas de depresión asociados al síndrome de burnout y a condiciones socio laborales de docentes de colegios públicos de Envigado (Colombia). *Psicología Desde El Caribe*, 38(01), 133–147. <https://doi.org/10.14482/psdc.38.1.158.724>
- Jiménez, L. (2020). IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN LA ACTUALIDAD. *Convergence Tech*, 4(IV), 59–68. <https://doi.org/10.53592/convtech.v4iiv.35>

- Jirón Jiménez, J., Freire Muñoz, I., & Iriarte Pérez, L. (2024). Depresión, ansiedad y estrés: Análisis de la labor docente en universidades de Quito. *Wimb Lu*, 19(1), 1–20. <https://doi.org/10.15517/wl.v19i1.59344>
- Loor Rivadeneira, M. R. E., & Cevallos Lara, S. C. (2022). *Prevalencia de la depresión en docentes de la Unidad Educativa Particular Manabí Tecnológico* Prevalence of depression in teachers of the Private School Manabí Tecnológico Prevalência de depressão em professores da Unidade Educacional Privada Tecnológica Manabí *Ciencias de la Salud Artículo de Investigación*. 7(6), 1122–1149. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4126>
- Mendes Rodrigues, L. T., Lago, E. C., Landim Almeida, C. A. P., Ribeiro, I. P., & Mesquita, G. V. (2020). Stress and depression in teachers from a public education institution. *Enfermeria Global*, 19(1), 232–242. <https://doi.org/10.6018/eglobal.19.1.383201>
- Okeke, C. I., Ede, M. O., & Amaeze, F. E. (2024). Assessment of sociodemographic and psychological well-being of primary school teachers. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 46. <https://doi.org/10.47626/2237-6089-2022-0479>
- Orozco-Solis, M. G., Bravo-Andrade, H. R., Ruvalcaba-Romero, N. A., Ángel-González, M., Vázquez-Juárez, C. L., & Vázquez-Colunga, J. C. (2022). Organizational socialization and positive occupational mental health as predictors of organizational commitment in higher education teachers. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 42–55. <https://doi.org/10.14718/ACP.2022.25.1.4>
- Quilachamin Guilcamaigua, K. R. (2022). *Prevalencia del síndrome de Bournout y depresión en docentes de una carreta del Instituto Superior Universitario Central Técnico en Quito*.

- Rojas Carrasco, O. A. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Científica*, 4(Ed. Esp.), 54–67.
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.e.3.54-67>
- Suárez, O., Suárez-Riveros, L., & Lizarazo-Osorio, J. (2022). Factores intrínsecos a la sobrecarga laboral en el estrés del profesorado. *Praxis & Saber*, 13(35), e14152.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14152>
- Tascon López, M. A. (2019). *Factores de riesgo psicosocial asociados al estrés laboral en una institución educativa pública de la ciudad de Palmira en el segundo semestre 2019*. file:///C:/Downloads/Factores-Riesgo-Psicosocial-Tascon-Monica-7681-2020.pdf
- Valero Cedeño, N. J., Castillo Matute, A. L., Rodríguez Pincay, R., Padilla Hidalgo, M., & Cabrera Hernández, M. (2020). Vista de Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 6(4), 1201–1220.
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>
- Velasco López, J. S. (2023). *La formación docente y la importancia de los materiales didácticos como recursos en la enseñanza- aprendizaje del adulto mayor en México*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpglclefindmkaj/http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/bitstream/231104/4961/1/ATD353.pdf

EMOCIONES DE LOGRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO MEXICANOS

Martha Leticia Gaeta González¹, María Jakeline Hernández-Veloz²

^{1,2}UPAEP Universidad

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Martha Leticia Gaeta González, 21 Sur 1103 Barrio de Santiago CP 72410 Puebla, México,** marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Introducción

El rendimiento académico y el abandono escolar son problemáticas significativas en la Educación Media Superior en México. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2022, el 15% de los jóvenes de entre 15 y 19 años no asistían a la escuela. A su vez, según los resultados de la Prueba PISA (2022), México es el tercer país peor evaluado por la OCDE en Comprensión Lectora y Matemáticas.

Factores como la pobreza, la falta de infraestructura escolar, y la necesidad de incorporarse al mercado laboral temprano agravan el problema. Sin embargo, además de los factores estructurales, los aspectos emocionales y personales pueden afectar la capacidad de concentración, la motivación y la perseverancia de los estudiantes, lo que repercute a su vez en su rendimiento académico. Se trata pues de un fenómeno complejo que involucra aspectos de índole cognitiva, motivacional y emocional (González, 2020).

Como muestra la literatura sobre el tema (Rozendaal et al., 2005), un elemento sustancial en el proceso de aprendizaje es el involucramiento activo de los estudiantes en sus actividades académicas, lo cual demanda un adecuado manejo de sus fluctuaciones emocionales a lo largo de dichas actividades. Estas emociones tienen un impacto en cómo los estudiantes enfrentan las tareas académicas y en su disposición para aprender. Cuando los alumnos abordan una tarea con expectativas de éxito, es probable que experimenten esperanza, lo que puede reforzar su motivación y compromiso. Por el contrario, si los estudiantes enfrentan estas mismas tareas con inseguridad, es probable que sientan ansiedad o nerviosismo, emociones que pueden obstaculizar su rendimiento y disminuir su bienestar emocional. Estas emociones, denominadas por los expertos en educación y psicología (Pekrun et al., 2017) como emociones de logro refieren a los estados emocionales que las y los estudiantes

experimentan al momento de enfrentarse a ciertas actividades académicas y subrayan la importancia de estudiarlas en un contexto específico y real, como el ambiente escolar. Esta comprensión es particularmente relevante en el caso de los estudiantes de Bachillerato, quienes están en una etapa crucial de su desarrollo académico y personal.

Aunque, la mayoría de estudios sobre emociones en el contexto escolar se han centrado en las emociones negativas, como la ansiedad y el aburrimiento, recientemente ha crecido el interés por investigar sobre emociones positivas como la esperanza y el orgullo, cuyas repercusiones en el aprendizaje y en los logros académicos se ha evidenciado (Pekrun et al., 2017; Pekrun et al., 2022). Analizar estas emociones ofrece una nueva perspectiva, ya que el bienestar emocional puede ser un factor clave en el desempeño académico y la continuidad escolar.

A pesar de estos avances, aún es necesario investigar más sobre las emociones que experimentan los estudiantes en el nivel medio superior. Particularmente, las emociones, tanto positivas como negativas, que surgen durante las clases juegan un papel fundamental en este proceso, ya que determinan cómo los estudiantes se enfrentan a los desafíos académicos y si logran involucrarse activamente en su aprendizaje, a partir del bienestar de los estudiantes.

Método

Participantes

Participaron 321 estudiantes, de ambos sexos (51.4% mujeres), quienes cursaban estudios de bachillerato en una ciudad al centro de México. Al momento del estudio, los estudiantes tenían entre 15 y 19 años. La selección de la muestra se realizó mediante un método no probabilístico basado en la disponibilidad de los participantes.

Instrumento

Las emociones de logro se analizaron mediante el Cuestionario para la Evaluación de Emociones de Logro (AEQ, por sus siglas en inglés), de Pekrun et al. (2005), cuyo propósito es evaluar una variedad de emociones experimentadas por el estudiantado en el ámbito académico. Para la presente investigación se utilizó la primera sección del AEQ, que valora las emociones relacionadas con la asistencia a clases a partir de ocho escalas: disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento. El cuestionario tiene una escala de respuesta tipo Likert de seis opciones, que van de 0 (no sé) a 5 (siempre). En el presente estudio, la confiabilidad (alpha de Cronbach) total = 0.876, la cual se considera adecuada.

El rendimiento académico se evaluó mediante el promedio académico de los estudiantes obtenido en el periodo académico anterior al estudio, donde 6 es la mínima calificación aprobatoria y 10 es la máxima.

Procedimiento y análisis de datos

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en línea, mediante un formulario de Google, previa autorización del equipo directivo. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS v. 22.

Consideraciones éticas

La investigación se apega a la Declaración de Investigación de Helsinki con seres humanos (Asociación Médica Mundial, 2024), que establece aspectos éticos garantizando la dignidad, bienestar, confidencialidad, protección de los derechos y un absoluto anonimato de la información recabada de cada uno de los participantes, haciendo uso de un consentimiento informado, ofreciendo un trato respetuoso y profesional durante el proceso de investigación.

Resultados

Emociones de logro experimentadas por los estudiantes

En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones medias de las emociones de logro en el estudiantado. Los puntajes más altos se obtuvieron en las emociones positivas: disfrute (M=32.99), orgullo (M= 30.85) y esperanza (M=28.52). Mientras que las emociones negativas como la ansiedad (M= 26.07), la vergüenza (M=21.88) y el enojo (M= 15.52) tuvieron los puntajes más bajos.

Tabla 1.

Puntuaciones medias de emociones de logro en los estudiantes

Emociones	No. de preguntas	Media	DT
Disfrute	10	32.99	6.69
Esperanza	8	28.52	5.74
Orgullo	9	30.85	7.89
Enojo	9	15.52	4.93
Ansiedad	12	26.07	7.60
Vergüenza	11	21.88	8.48
Desesperanza	10	16.30	5.62
Aburrimiento	11	23.76	8.04

Fuente: Elaboración propia

Relación entre emociones de logro y rendimiento académico

En la Tabla 2, se muestra la correlación entre las emociones de logro y el rendimiento de los estudiantes. El rendimiento académico correlacionó de manera positiva y significativa ($p < 0.01$) con la esperanza, el disfrute y el orgullo y, negativa y

significativamente con el enojo, la ansiedad ($p < 0.05$), la vergüenza, la desesperanza y el aburrimiento ($p < 0.01$).

Tabla 2.

Relación entre emociones de logro y rendimiento académico

Emociones	Rendimiento académico
Disfrute	.256**
Esperanza	.308**
Orgullo	.275**
Enojo	-.120*
Ansiedad	-.146*
Vergüenza	-.202**
Desesperanza	-.273**
Aburrimiento	-.251**

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados obtenidos son reveladores: las emociones que los estudiantes experimentan en el aula tienen una relación significativa con su rendimiento académico. Específicamente, se encontró que emociones positivas, como la esperanza, el disfrute y el orgullo, están correlacionadas con un mejor rendimiento académico. Por su parte, emociones negativas como la vergüenza, la ansiedad, la desesperanza, el enojo y el aburrimiento, mostraron una relación inversa, es decir, se asociaron con un menor rendimiento académico. Estos resultados son alentadores, ya que como señalan estudios previos (Pekrun et al., 2011; Pekrun et al., 2017), las emociones positivas

inciden en el involucramiento académico de los estudiantes, mientras que emociones negativas pueden impactar negativamente en su motivación y aprendizaje.

Los presentes hallazgos resaltan la importancia de considerar las emociones como un aspecto integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De modo que las emociones no son simplemente reacciones pasajeras, sino elementos fundamentales que influyen directamente en la disposición de los estudiantes para aprender y en su desempeño académico. Además, los resultados de este estudio sugieren que las emociones deben ser vistas como un constructo multidimensional, que afecta tanto la apropiación del conocimiento como la mejora del rendimiento académico. Por lo tanto, es crucial integrar estrategias educativas que promuevan emociones positivas en el aula, como una vía para optimizar el proceso de aprendizaje y mejorar los resultados académicos de los estudiantes en el Bachillerato.

Referencias

- Asociación Médica Mundial (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM – principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.
<https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- González, P. (2020). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicopedagogía*, 2(1), 1–19.
<https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- INEGI (2022). *Cuéntame de México*. INEGI.
<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual*. Department of Psychology. University of Munich.
<file:///C:/Users/6863/Downloads/2005AEQManual.pdf>

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011) Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36 (1) 36-48.
<http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/13732>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- PISA (2022). *Resultados PISA 2022*. Centro de Investigación en Política Pública.
<https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/>
- Rozendaal, J.S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15, 141-160.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.011>

**IMPACTO DEL CAMPAMENTO DE VERANO “NUTRIGANDO”
EN EL CONOCIMIENTO SOBRE NUTRICIÓN, SALUD Y
ESTILOS DE VIDA EN ESCOLARES DE COMUNIDADES
VULNERABLES DEL SUR DE SONORA.**

**Enríquez Rábago José Elmer¹, García Moreno Marcela¹,
Escárcega Galaz Ana A.¹, Rentería Mexía Ana M^{1*}.**

**¹Departamento de Biotecnología y Ciencias Alimentarias.
Instituto Tecnológico de Sonora. Cd. Obregón, Sonora, México**

Autor de correspondencia: Dra. Ana M. Rentería Mexía

renteria@itson.edu.mx

Introducción

Las enfermedades cardiometabólicas son un problema creciente alrededor de todo el mundo y el sobrepeso, la obesidad y los estilos de vida no saludables son factores de riesgo importantes para su desarrollo (Blüher, 2019). La presencia de estos factores durante la infancia se relaciona con una mayor probabilidad de padecer enfermedades del corazón y metabólicas en la adultez (Simmonds et al., 2016). El sobrepeso y la obesidad han tenido un aumento sostenido en los escolares a través de los años, aumentando su prevalencia de 26.8% en 1999 a 36.5% en 2020-2023 (Shamah-Levy et al., 2024).

En años recientes la educación en hábitos de vida ha tomado relevancia, específicamente en los escolares, por la importancia que tiene la adquisición de hábitos saludables desde edades tempranas (Nutbeam & Lloyd, 2021). Esto al ser más sencillo adquirir hábitos en la infancia que intentar cambiarlos en la edad adulta (Fruh et al., 2021).

Las comunidades enfrentan retos especiales al estar expuestas a múltiples factores de riesgos y comorbilidades, que se ven magnificadas en su contexto vulnerable (Jain et al., 2022). La vulnerabilidad comunitaria resulta en una mayor exposición a diversos tipos de riesgo, una mayor susceptibilidad a los efectos adversos y una capacidad reducida de respuesta mediante la adaptación. Por lo tanto, en comunidades vulnerables, resulta de suma importancia dar la debida atención para la prevención de enfermedades en el futuro (Aris et al., 2022).

Durante el periodo vacacional, muchos de los escolares permanecen en casa sin la supervisión adecuada, lo que incrementa el riesgo de una mala alimentación y de inactividad física, incluyendo un consumo elevado de alimentos ultraprocesados (Schoeller, 2014). En este contexto, la educación en nutrición y salud se presenta como

una herramienta fundamental para fomentar la adopción de hábitos de vida saludables (Pérez López et al., 2017).

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto del programa de estilos de vida saludable "Nutrigando" bajo el formato de campamento de verano, sobre los conocimientos de nutrición y salud de escolares en situación de vulnerabilidad del sur de Sonora.

Método

Consideraciones bioéticas y consentimiento informado

El protocolo de investigación cumplió con los principios éticos de la declaración de Helsinki y fue aprobado por el Comité Institucional de Ética en Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora (dictamen núm. 249). Se obtuvo el consentimiento informado de los adultos responsables de los escolares y se garantizó la confidencialidad de los datos.

Capacitación del personal

El personal fue capacitado en primeros auxilios y por expertos en educación infantil para asegurar la implementación efectiva del contenido educativo mediante actividades lúdicas y material didáctico. Se recibió capacitación por parte de expertos externos en la implementación de proyectos comunitarios, enfocados en adaptación de contenidos, gestión grupal y participación activa.

Reclutamiento de participantes

Se realizó distribución de propaganda en tiendas y puntos estratégicos de la localidad, además de difusión de la información mediante WhatsApp. Durante esta etapa se presentó el proyecto a los interesados y se llevó a cabo el reclutamiento.

Criterios de inclusión. Escolares de 6 a 14 años, con consentimiento del padre o tutor y con residencia en áreas rurales del Valle del Yaqui, dispuestos a participar en las actividades del programa.

Criterios de exclusión. Quienes no entregaran el consentimiento informado, aquellos con enfermedades cardiometabólicas o mentales preexistentes que no les permitiera realizar las actividades del programa, o que habían participado en un programa de intervención o en tratamiento de dieta y estilo de vida en los últimos 3 meses.

Lugar y Diseño del estudio

Escuela “Ildegardo Bojórquez Bustamante” de la Col. Severo Girón, Cajeme, Sonora, México. El estudio fue cuasi experimental de tipo pre- y post.

Historia clínica

Se aplicó un cuestionario de historia clínica según la NOM-004-SSA3-2012.

Evaluación del conocimiento

Se evaluó con un examen de conocimientos antes y después de la intervención, para medir la adquisición de conocimientos durante el programa.

Currículum de la intervención

El programa de intervención tuvo una duración de 3 semanas e incluyó sesiones educativas diarias de 2 h sobre salud, nutrición y estilos de vida saludable, talleres de cocina y actividades lúdicas, además de sesiones de actividad física diarias de aproximadamente 1 h. Se incluyó un periodo de recreo diario de 30 min.

Análisis estadístico

Se evaluó la normalidad de los datos a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov, curtosis y sesgo. Se calculó la media y desviación estándar de la calificación del examen de conocimientos. Se realizó una prueba ANCOVA ajustada por sexo y edad para

verificar si había diferencia significativa en el antes y después. Se utilizó el software SPSS v. 21.0 con significancia $p < 0.05$.

Resultados

Programa de Intervención

En la tabla 1 se muestra el programa de intervención; su diseño tuvo como base los Estándares para Mejorar la Calidad de Atención a Niños y Jóvenes Adolescentes en Establecimientos de Salud (WHO, 2018), las Normas de Desempeño de Salud y Seguridad-Directrices para Programas de Educación (American Academy of Pediatrics et al, 2019), el Manual de Cuidado para el Desarrollo Infantil (UNICEF & WHO, 2012), las directrices del Programa de Prevención en Diabetes y los lineamientos de la Asociación Americana de Diabetes (ADA) y la Asociación Americana del Corazón (AHA). Las planeaciones incluían sesiones educativas, talleres de cocina, actividad física y actividades lúdicas para reforzar los conocimientos durante las tres semanas de duración del programa.

Cada semana se incluyeron cinco sesiones teóricas que abordaron los temas de la intervención. Las sesiones teóricas se llevaron a cabo mediante presentaciones con dinámicas y actividades lúdicas como juegos interactivos acordes a la edad.

Tabla 1

Temas y actividades del programa de intervención educativa en escolares.

Tema	Actividad	Semana	Día
Actividad física.	Actividades físicas: fútbol, basquetbol, baile, juegos infantiles.	1, 2 y 3	1 h diaria
Terapia conductual.	Charla motivacional con profesional de psicología.	1	2
Taller de cocina 1.	Elaboración de escamocha.	1	5
Taller de cocina 2.	Preparación de	2	5

	bebida refrescante de hierbabuena.		
Taller de cocina 3.	Elaboración de paleta de plátano.	3	3
Huertos familiares.	Germinación de frijol.	1	2
Hábitos saludables.	Taller de higiene personal.	1	3
Dieta Tradicional Mexicana.	Lonchera saludable.	1	4
Sobrepeso y Obesidad.	Dieta correcta e incorrecta.	2	1
Diabetes.	Prevención de diabetes.	2	2
Hipertensión.	Semáforo de la alimentación.	2	3
Alimentos ultra-procesados.	Lotería de la nutrición.	2	4
Inseguridad alimentaria y desnutrición infantil.	Figuras de papel en 3D y crucigrama.	3	1
Calidad de vida infantil.	Proyección de película "Wall-E".	3	2
Importancia de la educación en nutrición.	Crucigrama.	3	4
Rally y clausura	Actividades de las estaciones del rally.	3	5

Evaluación de Conocimientos

En la figura 1 se muestra como los participantes tuvieron un aumento significativo en el conocimiento después de la intervención. La media de conocimiento pre-intervención fue 7.33 ± 1.2 , mientras que, al finalizar el campamento, el promedio aumentó a 8.5 ± 0.9 , con un valor de $p < 0.001$, lo que indica un cambio en el conocimiento de 16.4%, el cual fue estadísticamente significativo.

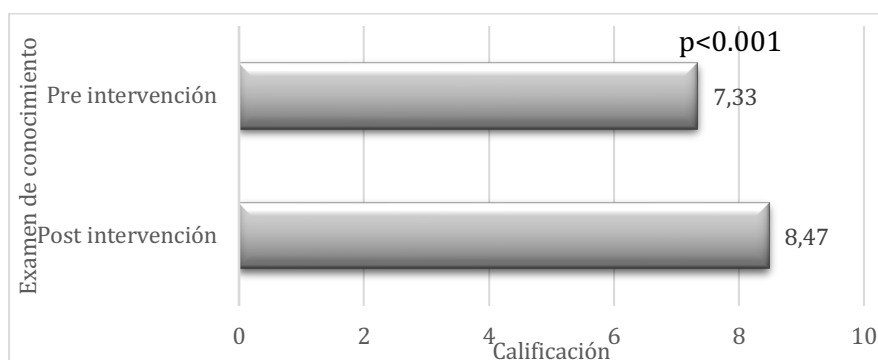
Discusión

El presente estudio evaluó el impacto del campamento de verano "Nutrigando" en el conocimiento sobre nutrición y salud de escolares en situación de vulnerabilidad en el Sur de Sonora. Los resultados mostraron que el currículum del programa, diseñado específicamente para la población intervenida, mostró efectividad para

aumentar significativamente los conocimientos de los participantes, con una mejora del 16.4% en el examen de conocimientos.

Figura 1

Evaluación de los conocimientos antes y después del programa



Nota: n=55, ANCOVA ajustado por sexo y edad, ($p < 0.001$).

Los resultados observados en los escolares después de la intervención al aumentar los conocimientos, confirman la relevancia de las intervenciones educativas que combinan la educación teórica con actividades prácticas para promover y afianzar la alfabetización en salud (Tam et al., 2019). Estudios previos indican que la combinación de metodologías teóricas y prácticas, como la gamificación, facilita la retención de nuevos conocimientos que promueven el cambio de hábitos negativos por hábitos positivos (Shirahmadi et al., 2024).

Forneris et al. (2010) llevaron a cabo una intervención para escuelas rurales de Estados Unidos, en la que los participantes recibieron el programa Goals for Health para el desarrollo de habilidades y objetivos, los resultados indicaron que el conocimiento aumentó y se mantuvo en niveles elevados antes de disminuir en la evaluación final dos años después (Forneris et al., 2010). Por otra parte, Gavaravarapu et al. (2016) implementaron un programa educativo sobre lectura de etiquetas nutrimentales que consistió en 6 sesiones de 45 minutos; los participantes mostraron un incremento significativo en el conocimiento sobre la lectura de etiquetas

nutrimentales (Gavaravarapu et al., 2016). Finalmente, Martínez et al. (2015) llevaron a cabo una intervención de 12 semanas sobre jardinería, nutrición y cocina en escuelas primarias de niños hispanos o latinos, que consistió en la construcción de huertos y clases semanales de 90 minutos. La intervención fue adaptada culturalmente para ser apropiada para la edad de los escolares; además, la información fue detallada por expertos en jardinería, cocina y nutrición. Los resultados indicaron que el currículo combinado entre teoría y actividades prácticas mejoró el conocimiento de los participantes (Martínez et al., 2015).

Las actividades lúdicas y prácticas son herramientas que han demostrado ser efectivas para transmitir y consolidar el conocimiento y nutrición entre los niños (Cullen et al., 2016). El uso de juegos y dinámicas interactivas incrementa la motivación y el interés de los participantes, además de que facilita la comprensión de conceptos complejos, de manera más sencilla y atractiva (Macklin et al., 2018).

El campamento de verano "Nutrigando" ofreció a los escolares una educación intensiva en un ambiente seguro para la comunidad, que combinó teoría y actividades prácticas a través de dinámicas lúdicas. Esta metodología buscó fortalecer su comprensión sobre alimentación saludable y promovió mejoras en el conocimiento sobre salud y nutrición.

Referencias

- American Academy of Pediatrics et al. (2019). *Caring for Our Children: Standards and Resources* | ECLKC. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/health-services-management/article/caring-our-children-standards-resources>
- Aris, I. M., Perng, W., Dabelea, D., Padula, A. M., Alshawabkeh, A., Vélez-Vega, C. M., Aschner, J. L., Camargo, C. A., Sussman, T. J., Dunlop, A. L., Elliott, A. J., Ferrara, A., Zhu, Y., Joseph, C. L. M., Singh, A. M., Hartert, T., Cacho, F.,

- Karagas, M. R., North-Reid, T., ... Program Collaborators for Environmental Influences on Child Health Outcomes. (2022). Associations of Neighborhood Opportunity and Social Vulnerability With Trajectories of Childhood Body Mass Index and Obesity Among US Children. *JAMA Network Open*, 5(12), e2247957. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.47957>
- Blüher, M. (2019). Obesity: Global epidemiology and pathogenesis. *Nature Reviews. Endocrinology*, 15(5), 288–298. <https://doi.org/10.1038/s41574-019-0176-8>
- Cullen, K. W., Liu, Y., & Thompson, D. I. (2016). Meal-Specific Dietary Changes From Squires Quest! II: A Serious Video Game Intervention. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 48(5), 326-330.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2016.02.004>
- Forneris, T., Fries, E., Meyer, A., Buzzard, M., Uguy, S., Ramakrishnan, R., Lewis, C., & Danish, S. (2010). Results of a rural school-based peer-led intervention for youth: Goals for health. *The Journal of School Health*, 80(2), 57–65. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00466.x>
- Fruh, S., Williams, S., Hayes, K., Hauff, C., Hudson, G. M., Sittig, S., Graves, R. J., Hall, H., & Barinas, J. (2021). A practical approach to obesity prevention: Healthy home habits. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 33(11), 1055–1065. <https://doi.org/10.1097/JXX.0000000000000556>
- Gavaravarapu, S. M., Saha, S., Vemula, S. R., & Mendu, V. V. R. (2016). Read-B4-U-Eat: A Multicomponent Communication Module to Promote Food Label Reading Skills Among Adolescents in India. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 48(8), 586-589.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2016.05.014>
- Jain, V., Al Rifai, M., Khan, S. U., Kalra, A., Rodriguez, F., Samad, Z., Pokharel, Y., Misra, A., Sperling, L. S., Rana, J. S., Ullah, W., Medhekar, A., & Virani, S. S. (2022). Association Between Social Vulnerability Index and Cardiovascular

- Disease: A Behavioral Risk Factor Surveillance System Study. *Journal of the American Heart Association*, 11(15), e024414. <https://doi.org/10.1161/JAHA.121.024414>
- Macklin, M., Jagoda, P., Jones, I. B., & Gilliam, M. (2018). Game-Based Health Education: The Case of Hexacago Health Academy. *Journal of STEM Outreach*, 1(1). <https://doi.org/10.15695/jstem/v1i1.11>
- Martinez, L. C., Gatto, N. M., Spruijt-Metz, D., & Davis, J. N. (2015). Design and methodology of the LA Sprouts nutrition, cooking and gardening program for Latino youth: A randomized controlled intervention. *Contemporary Clinical Trials*, 42, 219–227. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2015.04.008>
- Nutbeam, D., & Lloyd, J. E. (2021). Understanding and Responding to Health Literacy as a Social Determinant of Health. *Annual Review of Public Health*, 42, 159–173. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-090419-102529>
- Pérez López, I. J., Rivera García, E., & Delgado-Fernández, M. (2017). [Improvement of healthy lifestyle habits in university students through a gamification approach]. *Nutricion hospitalaria*, 34(4), 942–951. <https://doi.org/10.20960/nh.669>
- Schoeller, D. A. (2014). The effect of holiday weight gain on body weight. *Physiology & Behavior*, 134, 66–69. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2014.03.018>
- Shamah-Levy, T., Gaona-Pineda, E. B., Cuevas-Nasu, L., Valenzuela-Bravo, D. G., Morales-Ruan, C., Rodríguez-Ramírez, S., Méndez-Gómez-Humarán, I., Ávila-Arcos, M. A., Álvarez-Sánchez, C., Ávila-Curiel, A., Díaz-trejo, L. I., Espinosa-Galindo, A. F., Fajardo-Niquete, I., Perea-Martínez, A., Véjar-Rentería, L. S., & Villalpando-Carrión, S. (2024). Sobrepeso y obesidad en población escolar y adolescente. *Salud Pública de México*, 66(4, jul-ago), Article 4, jul-ago. <https://doi.org/10.21149/15842>

- Shirahmadi, S., Bashirian, S., Soltanian, A. R., Karimi-Shahanjarini, A., & Vahdatinia, F. (2024). Effectiveness of theory-based educational interventions of promoting oral health among elementary school students. *BMC Public Health*, 24(1), 130. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17528-0>
- Simmonds, M., Llewellyn, A., Owen, C. G., & Woolacott, N. (2016). Predicting adult obesity from childhood obesity: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews: An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 17(2), 95–107. <https://doi.org/10.1111/obr.12334>
- Tam, R., Beck, K. L., Manore, M. M., Gifford, J., Flood, V. M., & O'Connor, H. (2019). Effectiveness of Education Interventions Designed to Improve Nutrition Knowledge in Athletes: A Systematic Review. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 49(11), 1769–1786. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01157-y>
- UNICEF & WHO. (2012). *Care for Child Development* | UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/care-child-development>
- WHO. (2018). *Standards for improving the quality of care for children and young adolescents in health facilities*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565554>

**ENTRE LETRAS Y RETOS: UN VIAJE A TRAVÉS DE UN
ESTUDIO DE CASO DE DISLEXIA**

Rocío Peña Martínez y María Carmen López Berlanga
Universidad de Almería

Introducción

El alumnado que poseemos en nuestras aulas es diverso y complejo, es decir, cada uno tiene una situación diferente y, los docentes, debemos de tratar de que haya una facilidad para atender la diversidad de necesidades del alumnado a lo largo de su vida de estudiante donde hay alumnos que precisan de adaptaciones educativas necesarias para alcanzar con éxito los objetivos curriculares de su etapa (Gómez Zapata et. al, 2011)

Este estudio se centra en el alumnado NEAE, concretamente los alumnos con dislexia, es decir, con una dificultad del lenguaje. Los alumnos con dislexia tienen una dificultad con la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita en el aula. Durante el tiempo en el aula, se puede apreciar esa gran dificultad, teniendo que realizar, como se ha comentado anteriormente, una adaptación en el aula. Esta adaptación va dirigida por los profesionales del centro, como son el Departamento de Orientación, Audición y Lenguaje, ATAL, etc., para crear la mejor manera de que haya una calidad educativa. El docente es el encargado también de aplicar esta adaptación en el aula: más tiempo en los exámenes, cambiar el tipo de letra, etc., entre otros.

Durante la pandemia, los ordenadores sustituyeron, aunque no del todo, al profesorado, manteniendo contacto a través de una pantalla. Debemos de dar las gracias a las tecnologías, porque hicieron el contacto con el alumno y las familias más sencillo. Aún esto, durante la pandemia, las exposiciones orales, el hablar en voz alta, la participación disminuyó. Esto hizo que, ya no solo el nivel lector del alumno bajara, sino también que aumentara su miedo a la exposición, sobre todo si sumamos alguna dificultad del lenguaje. La ansiedad, los problemas de salud mental en jóvenes también se incrementó durante la pandemia y esto se vio reflejado en las aulas y en los centros educativos.

Otro elemento añadir es la post pandemia, puesto que aunque ya han pasado varios años, parte de este aumento de alumnos con dificultades del lenguaje se ha visto afectado en este período en el que la atención online no pudo llegar atender todas las necesidades específicas del alumnado. No solo sin contar con ayuda de profesionales, (Artigas-Pallarés, 2009), sino por la interacción casi nula para los más pequeños, que no pudieron estar en contacto con más personas y tener un comienzo en la enseñanza formal. Lo que refleja lo que ya advertieron logopedas sobre las consecuencias como, RTPA ‘Durante el pasado año, un 46% de los niños que fueron derivados a unidades de atención temprana específica en Asturias registraban retrasos en el lenguaje o problemas de comunicación’. Esto nos hace ver que, aunque el período pandémico pasó, dejó secuelas dentro de nuestro alumnado.

Ante lo expuesto se presenta un estudio de caso sobre la dislexia, donde podremos ver diferentes pruebas y técnicas que se probaron para mejorar determinados aspectos en el alumno. Además, se reflejan materiales y recursos que se utilizaron en el aula.

¿Pero antes se considera necesario tener en cuenta que se entiende por dislexia y que es realmente la dislexia?

La dislexia es un trastorno del aprendizaje de lectoescritura, que tiene carácter persistente y específico. Este trastorno se da en niños que no presentan ningún hándicap físico, psíquico ni sociocultural (DISFAM, 2023). El origen de este problema, según DISFAM, parece derivar de una alteración del neurodesarrollo.

La dislexia afecta a una parte del alumnado y, como docente, creo que es primordial, no solo conocer el problema del alumno, sino las adaptaciones que se deben de hacer para que el alumno no sienta ninguna barrera a la hora de aprender. Lo que se intenta es proporcionar la calidad educativa en todos los alumnos, tratando de

eliminar la barrera a los alumnos NEAE y que todos puedan llegar a tener la misma calidad y sin barreras.

Como se ha comentado, todo alumno que lo necesite recibirá la adaptación pertinente con ayuda de los profesionales del centro educativo. Es una realidad que dentro del centro educativo no tenemos todos los profesionales que deberíamos, pero dispones de profesionales que ayudan a la adaptación y a la calidad.

Referente a lo anterior, es una realidad que hay una brecha entre los docentes especialistas entre los centros educativos de las distintas comunidades autónomas, donde el ocasiones la figura del logopeda se sustenta por las familias. Por otro lado, en todo el proceso es de suma importancia la familia, ya que son elementos clave para la mejora del alumno. Sin la ayuda y apoyo familiar, no podemos mejorar. Las reuniones con las familias y el apoyo de su propia familia es fundamental para superar su etapa educativa (Alvarado et. al, 2007; Artigas-Pallarés, (2009). Además y, como es evidente, el apoyo de los profesionales y docentes del centro.

Dónde empieza el problema en el ámbito educativo

El problema empieza en varias áreas de aprendizaje que ya hemos comentado, pero iremos enumerando algunas de estas y viendo que tan importante es erradicar con los problemas para ayudar a la mejora del alumno con dislexia.

En primer lugar, los problemas del lenguaje afectan al 7% de la población, un número que, aunque a priori parezca poco, es un número de alumnos importantes (Lorenzo, 2017). Durante la pandemia y, como ya hemos comentado, los casos de problemas del lenguaje se dispararon al no poder salir de casa. El hecho de no comunicarnos, no hablar, no estar en sociedad sino encerrados y solo tener comunicación desde una pantalla (Salud, C. P. T., 2023). Eso, a groso modo, ha hecho que el alumnado con dificultades se incremente y que muchos de los centros educativos se vean colapsados por el alumnado con esta dificultad.

Uno de los recursos educativos con los que cuentan los centros educativos son el equipo de orientación, especialista de audición y lenguaje y las aulas ATAL para alumnado con desconocimiento de la lengua española. Así mismo hay que añadir el volumen elevado de alumnos unido a los pocos profesionales en el centro, hace que, aunque a veces el profesorado quiera llegar a todo el alumnado se ve con ciertas barreras en cuanto a recursos materiales y profesionales que les guíen, para que todo el alumnado tenga una educación de calidad.(Rello; 2018).

Metodología

El método seleccionado para este estudio ha sido mediante metodología cualitativa, mediante la observación directa y práctica de registros a través de actividades de lectoescritura.

Datos previos al estudio de caso

Etapas educativas del alumno: Primaria

Dificultad: lectura de textos, comprensión lectora y expresión oral, a la hora de leer un texto (le cuestan ciertas palabras, algunas no sabe su pronunciación, algunas le cuesta articularlas). Faltas de ortografía.

Diagnóstico comentado por la familia: dislexia

Otros datos: además de la ayuda proporcionada por el centro, el alumno acude a clases de apoyo por la tarde durante el curso escolar. Acudió al centro de apoyo donde impartían clases por encontrarse de vacaciones allí.

Tiempo del estudio: una semana

Procedimiento

El estudio se realizó en un período de tiempo, durante una hora al día, realizando diferentes actividades de lectura, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita centrándonos en la ortografía.

El instrumento de recogida de datos se realizó mediante diferentes pruebas seleccionadas para la mejora de la lectoescritura y la observación de las emociones.

1.- Pruebas de lectura se presentan a continuación, prueba 1, prueba 2 y prueba 3

- Prueba 1: Prueba de lectura en voz alta. En voz baja repite las palabras, haciendo pausas muy extensas para comprobar que dice bien la palabra antes de decirla en voz alta. Prueba de comprensión lectora de lo anterior. Lee las preguntas en voz alta, hace lo mismo, pausas de comprobación. Muchas faltas ortográficas en las actividades de comprensión lectora.
- Prueba 2: lectura en voz baja primero y subrayado de lo que más cuesta. Lectura en voz alta, se puede notar una leve mejoría
- . Dificultad en las letras p,t. Muchas faltas, pero ha mejorado un pelín al trabajar la lectura.
- Prueba 3: lectura de la profesora y luego ella en voz baja y luego alta. Haciendo esto ha mejorado más aunque pasa de tiempos presentes a pasados. Añade cosas a palabras formando otras que no son.

2.- Las actividades que se realizaron para la comprensión lectora y ortografía, se presentan a continuación

Lee y sigue las instrucciones

Este año toda la familia iremos de vacaciones, pero cada uno viajará en un medio de transporte distinto. Rodea con un círculo rojo el transporte que lleva más pasajeros y colorea los ojos del que va a Málaga. Después dibuja una estrella al lado del transporte aéreo y un pez al lado del transporte acuático. Luego rodea el lugar al que viajará mi abuela y tacha a la persona que viajará en primavera.

Por último colorea el transporte en el que viajará mi tía y rodea la estación del año en la que viajará el transporte con menos pasajeros.

		
Málaga	Chile	Galicia
4 pasajeros	200 pasajeros	50 pasajeros
Mi padre	Mi abuela	Mi tía
Verano	Primavera	Invierno

German Collado
www.fadilexis.net

Ejercicio de comprensión lectora: instrucciones

Documento de Orientación Andujar: <https://www.orientacionandujar.es/tag/dislexia-2/>

Señala los errores que hay en los siguientes textos.

Texto nº 1

El primer día que llegue a la graja escuela conocí a un motón de niños y niñas nuevas. Mis monitores me esenaron, las istalaciones y la hueta. Mis padres me acompañaron, y cuando se fueron me sentí un poco triste pero mis copañeros me animaron y nos fuimos corriendo a darnos un chapuzón en la picina.

Ejercicio de ortografía

Documento de Orientación Andujar: <https://www.orientacionandujar.es/tag/dislexia-2/>

Lee el texto, identifica las palabras que están mal escritas y escríbelo de nuevo correctamente.

Cuado era pequeño mi abuelo me cotaba muchos cuetos. El que más me gutaba era el del catillo ecantado. Se lo invetaba él y cada vez que me lo contaba tenía un final ditinto. Me gutaba imaginarme siendo el protagonita de cada hitoria. Un día, para mi cupleañis mi abuelo me regaló una colección de cien cuentos. No podía estar más cotento, aunque ninguno me gutaba tanto como el del catillo ecantado.

Ejercicio de ortografía

Documento de Orientación Andujar: <https://www.orientacionandujar.es/tag/dislexia-2/>

3.- Observación emocional: miedos e inquietudes

Durante el estudio y el tiempo de observar al alumno se pudieron contemplar y conocer sus miedo e inquietudes y cómo se sentía respecto a su dificultad o si realmente esa barrera no lo era para él.

En la primera sesión mostró vergüenza, miedo y esto aumentaba si el número de alumnos era grande. Si el número de alumnos aumentaba, su voz era más baja, cómo con miedo de hablar.

En la segunda sesión la timidez era algo que podía despegarse de él, siempre y cuando lo entendieras. Por lo que se utilizó la dinámica de llamarnos *Los correctores profesionales*, una forma de animarlo a mejorar su ortografía. No solo se animó, sino que mejoró muchísimo y tenía muchas ganas de entrar en clase.

Resultados

Durante el estudio y, como se puede observa en el análisis, se realizaron diferentes pruebas para ver de qué forma el alumno podía mejorar su comprensión lectora, su ortografía y su expresión oral.

En cuanto a la expresión oral, la manera de la que más mejoró fue con la prueba tres, realizando la lectura previa el profesor, luego una lectura en voz baja y luego otra en voz baja. Le ayudaba a entender los sonidos de las palabras. Algunas veces incluso preguntaba por las palabras y por qué se pronunciaban de determinada manera.

En cuanto a la comprensión lectora, lo que más le ayudó a mejorar fue el ejercicio de seguir unas pautas y pintar, colorear, rodear, etc., diferentes dibujos. Eso le hizo seguir todo de manera correcta, le divertía y le ayudaba a entender lo que tenía que hacer. Fue algo que le ayudó a comprender mejor los textos y a mejorar a la hora de realizar otras lecturas. A través de la lectura se adquiere gran cantidad de conocimientos relevantes en el ámbito educativo, profesional e incluso cotidiano, puesto que estamos rodeados de estímulos escritos (Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F., 2011).

En cuanto a la expresión escrita, le ayudó mucho a mejorar la ortografía los textos con faltas ortográficas. Estos textos están realizados a conciencia para personas con dislexia, por lo que le ayudó a mejorar y a detectar las faltas de ortografía de una manera más sencilla.

De tal modo lo que se reflejó en las diferentes sesiones lo mas importante que ha de alcanzar el alumnado es su propia confianza en sí mismo y poder perder ese miedo o timidez

Discusión

En cuanto a los resultados que se han obtenido, es una realidad que la dislexia necesita de un trabajo constante ya que, no es un trastorno que se pueda eliminar, sino que se debe mejorar cada día. Aunque fueron cinco días de mejora, se debe de prolongar en el tiempo esos ejercicios y seguir acudiendo a recibir esa ayuda de manos de profesionales.

Por otro lado, los centros educativos son un pilar fundamental en la vida de un niño y, con adaptación y ayuda de los profesionales se puede mejorar y, aunque como ya se ha comentado, sería ideal tener un montón de especialistas, debemos luchar por esa calidad educativa del alumno. Donde La comunicación, tal y como dice Moran (2017) en *Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales* se pudo ver que la comunicación lo es todo para las personas. Debemos de tener en cuenta que en el aula la comunicación es esencial y que los alumnos deben de tener todas las facilidades para su inclusión (Peña y López Berlanga, 2022).

Por lo que consideramos que para alcanzar una mejora de la calidad educativa y un mayor número de profesionales en el aula para una mejora en la calidad educativa.

Referencias

- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., & Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16(17), 1-26.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de neurología*, 48(2), 63-69.
- De Dislexia, A. A. (2010). Guía general sobre dislexia. *Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>*.
- DISFAM. (2024, 4 agosto). *Dislexia: una dificultad específica del aprendizaje*. DISFAM. Organización Internacional Dislexia y Familia. <https://disfam.org/dislexia/>
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73.

Lorenzo, S. T. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.

Orientación Andújar - Recursos educativos. (s. f.). Orientación Andújar - Recursos Educativos. <https://www.orientacionandujar.es/tag/dislexia-2/>

Rtpa. (2022, 9 febrero). Los problemas de lenguaje de los niños saturan los centros de atención temprana. *Noticias RTPA*. https://www.rtpa.es/noticias-asturias:Los-problemas-de-lenguaje-de-los-ni%C3%B1os-saturan-los-centros-de-atencion-temprana_111644413824.html

Rello, L. (2018). Superar la dislexia. Ediciones Paidós

Peña Martínez, Rocío., López Berlanga, María Carmen. (2023) El logopeda como recurso inclusivo en el centro educativo para el alumnado con dificultades del lenguaje. *Educación Siglo XXI* pp 556.

Salud, C. P. T. (2023, 23 febrero). *Dificultad en el habla en niños tras la pandemia*. <https://clnicasportusalud.com/dificultad-en-el-habla-en-ninos-tras-la-pandemia/>

Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). *Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español*. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73.

LAS PRÁCTICAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Carmen Pérez-García

Universidad de Almería

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Carmen Pérez García, Despacho 1.01, Edif. Depart. Humanidades y CC. EE II (Edif. C), Universidad de Almería, Carretera Sacramento s/n, 04120 La Cañada de San Urbano, Almería (España), cpg516@ual.es.**

1. Introducción

En los últimos años, se ha producido una mutación social y cultural, en parte promovida por el auge de las nuevas tecnologías, que ha afectado a los modos de leer y ha causado la aparición de nuevos formatos textuales. Todos estos cambios suscitan un interrogante: ¿cómo debe ser la educación literaria actual para lograr formar lectores verdaderamente competentes? Desde esta perspectiva, es ineludible conocer las competencias que deben desarrollar los jóvenes en la era de la *infoxicación*, entre las que destacan la competencia lectora, transmedia, informacional y digital. Estas competencias son claves en la era digital. Además, la primera hace referencia a la lectura, la cual se presenta como la llave del conocimiento en la sociedad de la información (Millán, 2000). En este contexto, el objetivo principal de este trabajo se vincula con el papel del docente en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y consiste en formar a ciudadanos autónomos con habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento (Cassany, 2003).

Como punto de partida, es necesario plantear la importancia del valor social de la lectura, es decir, la lectura como práctica social y también cómo las distintas modalidades, entiéndase los clubes de lectura, los círculos literarios y las tertulias literarias dialógicas principalmente, constituyen prácticas letradas significativas para el fomento del hábito lector, el desarrollo de la competencia lecto-literaria de los estudiantes de cualquier etapa y la formación profesional docente. Estas prácticas que se suelen dar con más frecuencia en contextos informales (en bibliotecas, asociaciones culturales, librerías o en escenarios virtuales como las redes sociales, etc.) deben plantearse para su formalización dentro de los contextos educativos gracias a las oportunidades que brindan y, por ello, se deben seguir investigando las posibilidades

de su transposición didáctica. Todo esto converge en la necesidad de una reconfiguración de la educación literaria tal y como se ha concebido tradicionalmente.

2. En torno a la educación literaria

2.1. Evolución histórica y terminológica

Según las distintas teorías literarias, durante el siglo XX se han seguido tres modelos didácticos: el historicista, el formalista y el fomento del hábito lector. El primero de ellos se llevó a cabo hasta los años sesenta y se caracterizaba por un enfoque historicista centrado en la enseñanza de los periodos históricos y movimientos literario, autores, obras... A partir de los años sesenta, predominó un enfoque formalista y estructuralista caracterizado por la realización de comentarios de texto y la búsqueda e identificación de los elementos literarios. En los años noventa, se focalizó el interés en el fomento del hábito lector, cuyo eje vertebrador es el proceso lector.

El formato de actuación docente más frecuente a lo largo de la historia arrastra una concepción tradicional de la enseñanza de la literatura como mera exposición de contenidos teóricos por parte del profesorado y la recepción pasiva del estudiantado. De este modo, se ha producido una identificación entre enseñar literatura y enseñar historia literaria en tanto que el alumnado se ha dedicado principalmente a la memorización de contenidos temáticos y estilísticos (Mendoza, 2004). Por consiguiente, se parte de un problema metodológico en el que la enseñanza equivale a un planteamiento teórico de orden historicista y una ejecución práctica de carácter formalista mediante la realización de los habituales comentarios de texto. No obstante, este enfoque educativo refleja múltiples carencias, ya que no se centra en el alumno como individuo activo en el proceso de recepción de los textos ni tiene como propósito principal formar lectores críticos y autónomos, en suma, lectores competentes.

El proceso de lectura ha evolucionado, por lo que la educación literaria debe reconfigurar sus bases para poder orientar a los estudiantes en este nuevo mundo de formatos digitales, no solo dominando las habilidades lectoras tradicionales, sino desarrollando otras competencias vinculadas a la producción, recepción y difusión de productos formados por diferentes lenguajes semióticos y definidos por una cultura participativa centrada en el contenido generado por los usuarios. Por un lado, la educación literaria debe incluir las nuevas modalidades textuales que han surgido y, por otro, debe investigar nuevas herramientas que puedan utilizarse para abordar y estudiar los textos clásicos.

Las redes sociales también han impulsado la lectura de literatura infantil y juvenil gracias a la interacción y la creación de comunidades virtuales de lectura que han transformado el modo de leer y de relacionarse con los libros, de manera que la lectura ha dejado de considerarse un acto individual, solitario y silencioso (Lluch, 2017). En este contexto, debemos mencionar la presencia de *influencers* que hablan sobre libros: primero, los blogueros literarios; a continuación, los tuiteros y los *booktubers* —hacen vídeos sobre lecturas y libros—; y, más recientemente, los *bookstagrammers* y *booktokers* —el equivalente a los booktubers en Instagram y TikTok—, que son microcelebridades que suben fotos de sus libros y hacen vídeos cortos sobre literatura, reseñas de libros, nuevas adquisiciones, etc. En consecuencia, estas redes sociales no son solo un medio de entretenimiento, sino que también actúan como una gran representación de la lectura social y pueden utilizarse como una herramienta para mejorar la competencia lecto-literaria de los estudiantes (Rovira-Collado y Mateo, 2019).

Como indica Mendoza (2004), en la educación literaria se ha de dotar al alumnado de saberes y determinadas estrategias de intervención e interacción, de modo que sea capaz de apreciar los rasgos y funciones de la lengua bajo

convencionalismos de índole artístico-cultural y pueda analizarlos mediante instrumentos específicos. La principal idea es que la formación literaria requiere que el texto literario esté presente y que debe ser el eje mediador alrededor del que giren todas las actividades que se propongan en el aula, porque, si no es así, no se logrará desarrollar la competencia lecto-literaria del alumnado.

2.2. La cuestión del canon y su tipología

En la educación literaria nos enfrentamos a otra pregunta: ¿los estudiantes deben leer lo que quieran o se debe establecer un canon determinado de lecturas? En este sentido, la formación de lectores literarios está compuesta por dos dimensiones: por un lado, el fomento de la lectura, que tiene como propósito despertar en el estudiante el gusto y una actitud positiva hacia la lectura, compartir experiencias literarias, etc. y, por otro, el desarrollo de la competencia literaria, que se vincula a la formación de lectores literarios competentes a través de habilidades, destrezas y competencias específicas relacionadas con la producción y recepción de textos literarios. En esta última dimensión, el profesor de literatura desempeña un rol muy importante y debe encargarse de seleccionar un corpus textual adecuado teniendo en cuenta el horizonte de expectativas de su alumnado y su competencia lecto-literaria.

3. Comunidades de lectura y aprendizaje dialógico

La lectura se comprende como un proceso de diálogo intersubjetivo en el que los individuos reflexionan sobre el texto y su contexto a la vez que incrementan su comprensión lectora a partir de la relación con otras personas. Por tanto, este tipo de lectura conlleva una transformación de la concepción de la recepción literaria individual, cuya interacción tiene un carácter subjetivo (persona-texto), en una recepción colectiva basada en la interacción intersubjetiva (grupo-texto) (Valls, Soler y Flecha, 2008).

El aprendizaje dialógico surge del intercambio comunicativo de ideas u opiniones entre personas que, en el contexto del aula, abarcan tanto estudiantes como docentes, familiares u otros agentes del ámbito educativo. Flecha (1997) estableció siete principios para el aprendizaje dialógico:

- Diálogo igualitario: se produce entre las personas que desarrollan el diálogo y sus aportaciones deben ser valoradas según la validez de sus argumentos y no por jerarquías establecidas o relaciones de poder.
- Inteligencia cultural: incluye la inteligencia académica, la práctica y la comunicativa que permite llegar a acuerdos mediante el uso del lenguaje.
- Transformación: de las personas y su contexto.
- Dimensión instrumental: el aprendizaje dialógico incluye un aprendizaje instrumental de todos los conocimientos necesarios para vivir en la sociedad actual sin oponerse al diálogo y al desarrollo de una educación democrática.
- Creación de sentido: se trata de posibilitar un tipo de aprendizaje basado en la interacción que surja de las necesidades de las personas y que sean las mismas las que guíen su propio proceso de aprendizaje.
- Solidaridad: como base de las prácticas educativas democráticas con el objetivo de superar el fracaso escolar y la exclusión social.
- Igualdad de diferencias: conlleva valorar la diversidad de personas como un elemento importante de riqueza cultural, identificando las diferencias como algo positivo.

En relación con la lectura compartida, Mendoza (2004, p. 30) habla de *archilectura* para referirse al efecto que resulta de la interpretación y valoración compartida de un texto por parte de los individuos de un grupo que tienen en común determinados criterios. Así, explica que la formación y participación en la archilectura de una obra constituye uno de los objetivos de la formación lecto-literaria.

Desde esta perspectiva, tanto los clubes de lectura como las tertulias literarias dialógicas y los círculos literarios son prácticas caracterizadas por el diálogo intersubjetivo sobre una lectura. En el caso particular de las tertulias, se realiza una lectura de una obra de la literatura clásica universal. Por otro lado, los círculos literarios contienen algunas características específicas como el reparto de roles entre los participantes. A partir de las lecturas individuales de la misma obra, se inicia un diálogo en el que los lectores expresan sus opiniones, negocian la interpretación y colaboran para crear el sentido textual de manera colectiva, de modo que emerge una interpretación más completa y compleja (Amo, 2019; Amo y García-Roca, 2019).

4. Formación de docentes como mediadores

Las prácticas letradas en contextos formales se han caracterizado a lo largo de la historia por un predominio de un modo de leer hegemónico y tradicional que perfila un tipo de lector determinado y lo forma en un protocolo específico de lectura. Esto conlleva, en muchas ocasiones, una desmotivación hacia la lectura provocada por no tener en cuenta las preferencias del alumnado, no explorar nuevas herramientas ni ampliar el canon de lecturas y no observar la brecha existente entre las prácticas desarrolladas dentro y fuera del aula.

La formación de los docentes como mediadores de la lectura es un aspecto fundamental, ya que así los futuros maestros y maestras toman conciencia reflexiva sobre la complejidad de la formación lectora y ponen en valor el diálogo como estrategia pedagógica relevante.

La implementación de propuestas dialógicas en el aula universitaria de futuros docentes permite que el alumnado aprenda de manera progresiva a expresar su experiencia lectora, a elegir sus estrategias argumentativas más eficaces y a hacer uso de un metalenguaje específico para hablar sobre literatura en contextos educativos

formales. Las interacciones dialógicas producidas en el seno de los clubes de lectura, tertulias y círculos literarios permiten a los participantes tanto compartir sus conocimientos previos y experiencias vitales y de lectura, como debatir temas de actualidad y disfrutar de la lectura como una práctica social que mejora su comprensión e interpretación de las obras literarias y su futuro desarrollo profesional.

5. Conclusiones

La formación de docentes como mediadores de la lectura resulta un tema fundamental para la formación de futuros lectores competentes. Ante esta situación, la investigación permite concluir que los docentes universitarios deben plantearse llevar a cabo en el aula propuestas en las que se potencien experiencias de lectura estética (Rosenblatt, 2002) con las que se incremente el hábito lector, el desarrollo de la competencia lecto-literaria y el conocimiento de un amplio y variado corpus de literatura infantil para su posterior aplicación en el aula. Desde este enfoque, la discusión literaria entre pares se presenta como un dispositivo clave en la formación de los mediadores de la lectura.

En las prácticas dialógicas se forjan relaciones interpersonales (sentimiento de pertenencia a un grupo) que actúan como impulso para mejorar la competencia literaria y ampliar la selección personal de lecturas. Entre los criterios pedagógicos debemos tener en cuenta que es necesario partir del horizonte de expectativas y de sus competencias lectoras y culturales para así aprovechar el potencial educativo del enfoque dialógico para formar lectores críticos y desarrollar la lectura por placer (Chambers, 2007).

Por último y en línea con lo anterior, es necesario incluir en las propuestas de aula un canon cambiante, dinámico, flexible, abierto, con variedad de géneros y

tendencias, sujeto a la calidad, adecuación a los intereses de los estudiantes y a sus capacidades lectoras.

6. Referencias

- Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. Amo, *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.
- Amo, J. M. y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia: Análisis del lector modelo. En D. Escandell y J- Rovira-Collado (Eds.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 1-17). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ivitra.22.01dea>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 31-51). Ariel y Fundación Telefónica, en colaboración con Editorial Planeta.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Millán, J. A. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

- Rovira-Collado, J. y Mateo, C. (2019). Social networks for reading as a new literary training space. *Current perspectives on literary reading*, 1-18.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 71-88.

ESTUDIO MORFOFONOLÓGICO DE LAS PALABRAS SIMPLES DEL PAPIAMENTO, EN ARUBA, BONAIRE Y CURAZAO

Lennard Elías Mio Ballena

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

La correspondencia relativa a este capítulo de libro deberá dirigirse a **Lennard Elías Mio Ballena, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, domiciliado en Germán Amézaga 15081, Lima, Perú. Correo electrónico: len97miba@gmail.com**

Introducción

En el continente americano se evidencia una complejidad idiomática, prueba de ello es la existencia de las lenguas criollas, producto del mestizaje lingüístico y elemento de un proceso histórico de transmisión interrumpida y reestructurada que se desliga de los tradicionales modelos genealógicos de las lenguas indoeuropeas, como el papiamento de Aruba, Bonaire y Curazao (denominadas islas ABC). Rona (1971) afirma que la lengua criolla americana es aquella que explicita un correlato identitario y de evolución histórica, de estructura y de vocabulario, con base lexical en las lenguas de los esclavos provenientes de la costa atlántica africana.

El papiamento es una lengua criolla hablada en las islas de Curazao (*papiamentu*), Bonaire (*papiamen*) y Aruba (*papiamento*), cercanas a las costas de la República Bolivariana de Venezuela y que actualmente forman parte del Reino de los Países Bajos. El término *papiamento* (*parlamento*) proviene de *papia*, evolución del español y portugués coloquial *papear*, voz onomatopéyica que la vigésima tercera edición del *Diccionario de la lengua española* define como ‘Balbucir, tartamudear, hablar sin sentido’, que a su vez se correlaciona con el término *papa*, definida como ‘Expresión coloquial de tontería, vaciedad, paparrucha’.

Las definiciones que se hallan en las enciclopedias especializadas ilustran el fenómeno criollístico. He aquí algunas definiciones prescriptivistas y racializadas propuestas por Van Wijk (1958): «holandés chapurreado por los indígenas de las Indias Occidentales», «español corrompido», «negro español». Los pioneros en la pesquisa científica del papiamento fueron (i) Rodolfo Lenz, autor de *El papiamento, la lengua criolla de Curazao (la gramática más sencilla)*, de 1928, que trata acerca de la gramática, fonética, sintaxis de la lengua a nivel general; (ii) Dan Munteanu Colán, autor de *El papiamento, lengua criolla hispánica*, de 1996, donde habla sobre el léxico

y fonología de esta lengua; (iii) Antoine Maduro, quien publicó *Procedencia di palabranan papiamentu i otro anotacionnan* (*Procedencia de la palabra papiamento y otra anotación*, en español), de 1966, que trata acerca de las definiciones generales y de la etimología de las palabras en papiamento.

El papiamento no es un dialecto del español debido a que, al ser una lengua criolla, en ella se evidencian reglas de construcción sintáctica propias de las lenguas africanas y de formación morfológica de las lenguas romances. Un fundamento lexicográfico es la escasa productividad deverbal, deadjetival y denominal en papiamento. Es por ello que, según Lüdtke y Perl, 1994, los hablantes de la lengua emplean palabras compuestas para referirse a distintos elementos de su realidad con el que puedan derivar otros términos de acuerdo con su idiosincrasia, *verbi gratia*, (i) *awa di wowo* ‘lágrima’, (ii) *awa di holó* ‘perfume’, (iii) *awa di koko* ‘leche de coco’, (iv) *awa lali lali* ‘sopa insípida’.

Bouscholte (1980) señala que el origen histórico del papiamento se rastrea en el contacto entre las élites esclavistas de orígenes español, neerlandés y sefardí con los indígenas caribes, por lo que—de acuerdo con Collins (1998), citado en Eckkrammer (2003, p. 99)— inició como un pidgin en el que se evidenciaban las estructuras sintácticas y morfológicas del portugués y se empleaba el léxico de las lenguas africanas, descrito como un *continuum* lingüístico entre un protocriollo afroportugués, neerlandés de los grupos protestantes y comerciantes provenientes de los Países Bajos y el portugués hablado por los sefardíes. La criollización del papiamento, según Eckkrammer (2003, pp. 99 y 100), transcurrió cuando los esclavos africanos practicaban su cultura originaria y, para no ser castigados físicamente por los esclavistas, aprendieron el castellano y adquirieron los léxicos caribe y africano occidental. Este hecho constituye la base de una lengua franca de aquellos hablantes que no adquirirían una competencia lingüística sofisticada respecto del neerlandés

(lengua colonial) y que revaloraban su cultura africana. Tras las independencias de las colonias españolas en la primera mitad del siglo XIX, se generan intercambios comerciales entre venezolanos e isleños por la cercanía geográfica; es por ello que el papiamento tiene en su forma escrita inteligibilidad con el español, además los usuarios del papiamento siempre buscan oponerse a la hegemonía lingüística neerlandesa mediante la incorporación de los léxicos en español y en portugués (Wood, 1972).

De acuerdo con Van Stripian y otros (2023), el papiamento, desde que se oficializó en 2003, es de enseñanza obligatoria durante la primaria en Aruba, Bonaire y Curazao. En la secundaria no es muy necesario, debido a que los jóvenes desean estudiar en el extranjero y, por ende, deben potenciar sus conocimientos sobre el neerlandés, la lengua colonial y académica en las islas. No obstante, los recientes programas de educación bilingüe impartidos en Aruba, Bonaire, Curazao y Países Bajos destacan la importancia del aprendizaje del papiamento, junto con programas de revaloración cultural.

El papiamento, en un primer estadio histórico, fue un pidgin, es decir, una lengua lexicalmente derivada de otras y que, además, presenta una morfología simplificada. Los pidgins son empleados por grupos reducidos de hablantes mestizos (de orígenes amerindios, africanos y europeos) y de origen africano cuando es necesario algún medio de comunicación verbal, como en el comercio, pero ningún grupo aprende la lengua materna de cualquier otro grupo por razones sociales que pueden incluir la falta de confianza o de un contacto cercano. Por lo general son incomprensibles para los hablantes de la lengua de cuyo léxico deriva. Para Holm (1988), un pidgin es una lengua que no evidencia una complejidad en los patrones morfosintácticos, puesto que se crea a partir del contacto extendido entre grupos de personas usuarias de lenguas diferentes.

Esta investigación es importante porque se opone a las nociones coloniales — véanse las señaladas en Van Putte (1999), citado en Pereira y Römer-Dijkhoff (2020, p. 24)— como las siguientes: (i) el neerlandés es la lengua de enseñanza, autorizada mediante un decreto de 1935, con el objetivo de que los escolares de Aruba, Bonaire y Curazao reciban subvenciones del Gobierno de los Países Bajos y (ii) el papiamento está estrictamente prohibido de ser impartido en el ambiente escolar. Debido a la masificación de las nociones descolonizadoras durante la segunda mitad del siglo xx e inicios del xxi, en 2003 se reconoce al papiamento como una lengua que sirve de integración en las islas ABC y que es empleada para cualquier actividad gubernamental por su estatus de lengua oficial.

Con este trabajo, se pretende iniciar la profundización de la investigación lingüística peruana respecto del estudio de las lenguas criollas americanas, debido a que estas varían en su estructura morfológica, fonológica y sintáctica a través del tiempo y que, estadísticamente, se evidencia un aumento en el número de hablantes. Por otro lado, los usuarios de esas lenguas adquieren terminología de las lenguas científicas (inglés, francés, alemán, neerlandés) y esta variación se evidencia en los procesos morfofonológicos en las palabras simples, que se explicaran más adelante. Sociológicamente, el cambio en la morfología y en la fonología del papiamento es indicador de la conciencia globalizadora de los isleños por ser fuente de turismo para el Reino de los Países Bajos (los ciudadanos tienen mayor poder adquisitivo que los ciudadanos sudamericanos), hecho que se explicita en las investigaciones que aportan al esclarecimiento de su gramática, morfología y fonética, a nivel latinoamericano. Lingüísticamente, se pretende analizar el papiamento hablado en Aruba, Bonaire y Curazao, a través de análisis fonéticos y fonológicos de varias frases y palabras, sean de uso coloquial, académico o préstamos extranjeros, y; logra que se cambie la noción de inferioridad hacia las lenguas basadas en otras.

Respecto de la fonética del papiamento, Álvarez Nazario (1961, p. 118), citado en María Aparecida de Almeida (1972, p. 33), señala que los rasgos de origen guineano presentes en el español de Puerto Rico son usados, casi todos, en el papiamento. Destacan el empleo de vocales como la [y] (vocal cerrada anterior redondeada) o [ʏ] (vocal casi cerrada semianterior redondeada) y de vocales nasalizadas en posición final en las palabras simples, esto es, las últimas sílabas, generalmente, son diptongos decrecientes /ɔʏ/. Por otro lado, no se rastrea en el sistema fonológico del papiamento la consonante vibrante alveolar múltiple [r], en cambio, la [r] se articula mediante un contacto oclusivo del ápice de la lengua en la zona alveolar. Además, se evidencia la palatalización, que es un proceso fonético asimilatorio por el que un sonido desplaza su punto de articulación hasta la región palatal, debido a la cercanía de una vocal u otro sonido de articulación palatal y a la presencia mínima de fonemas nasales del español, debido a que, al recibir la influencia de las lenguas protocriollas de base portuguesa de África occidental, solo presenta alófonos nasales que se elicitan cuando les sigue una consonante nasal —así, las vocales pueden nasalizarse en estas condiciones, sin cambiar su timbre—.

Método

La investigación propuesta es de tipo descriptivo. Se presentan los datos analizados y se describen los procesos morfofonológicos que aparecen en las frases nominales indicadas. Para tales propósitos, este trabajo se valdrá de los postulados de la variación lingüística y de los autores que estudian la fonología y la morfología en papiamento y en otras lenguas criollas americanas.

Para la obtención de las publicaciones, se elaboró un instrumento de recolección de datos basado en la pesquisa de los procesos morfofonológicos en los nombres, adjetivos y verbos recopilados de Almeida (1972), la terminología recopilada en

Megenney (2007), la letra de un tema de trap en papiamento lanzado en 2015 y de los diccionarios bilingües papiamento-alemán y papiamento-inglés. Se seleccionan las palabras simples estudiadas en este trabajo primigenio, así como las empleadas en el cancionero popular en papiamento que presentan diferentes maneras de abordar la problemática de la descripción lingüística de la fonología y morfología de orígenes romances del papiamento. Se emplean las siglas de referencia de la lengua: es. (español), pt. (portugués), nl. (neerlandés) y pap. (papiamento).

Asimismo, se describen los procesos de cambio fonológico: cinco (5) ejemplos de elisión vocálica a inicial de palabra, tres (3) ejemplos de elisión vocálica a inicio y final de palabra, tres (3) ejemplos de elisión vocálica en posición intermedia y dos (2) ejemplos de elisión vocálica a final de palabra. Además, se describen los siguientes procesos de cambio morfológicos: tres (3) ejemplos de metátesis y elisión vocálica, cuatro (4) ejemplos de metátesis, un (1) ejemplo de metátesis y adición consonántica, un (1) ejemplo de metátesis y elisión consonántica, cuatro (4) ejemplos de epéntesis y doce (12) ejemplos de epítesis. Se añade la glosa en español del término en portugués y en neerlandés que el hablante en papiamento modifica según su patrón fonológico y que, por otro lado, mantiene la referencia circunscrita convencionalmente en la lengua europea de origen.

Resultados

En Almeida (1972), Megenney (2007), en el diccionario bilingüe papiamento-alemán publicado en Kramer (2013) y en la canción del rapero Dayo —de 2015, titulada *Mi Stima bu 4Real*— se recopilan los cambios morfofonológicos en palabras simples.

Elisión		Fuente de origen
Posición inicial		
es. <i>avisa</i> [a. 'βi.sa] →	pap. <i>bisa</i> ‘avisa’ [Φ. 'βi.sa]	
es. <i>atajo</i> pap. <i>atow</i>	pap. <i>tow</i> ‘atajo’	

[a.ˈʔa.xo] → [a.ˈʔow] →	[Φ.ʔow]	De Almeida (1972, p. 59)
es. abunda [a.ˈβuŋ.ða] →	pap. <i>bunda</i> ‘abunda’ [Φ.ˈβuŋ.ða]	
es. asegura [a.se.ˈɣu.ra] →	pap. <i>sigura</i> ‘asegura’ [Φ.si.ˈɣu.ra]	
pt. <i>ajuda</i> *ahuda [a.ˈʒu.da] → [a.ˈhʊ.da] →	pap. <i>huda</i> ‘ayuda’ [ˈhʊ.da]	
Posiciones inicial y final		De Almeida (1972, p. 59)
es. avisado [a.βi.ˈsa.ðo] →	pap. <i>bisá</i> ‘avisado’ [βi.ˈsa]	
es. abrasado [a.βra.ˈsa.ðo] →	pap. <i>brasá</i> ‘abrasado’ [βra.ˈsa]	
es. apurado [a.pu.ˈra.ðo] →	pap. <i>purá</i> ‘apurado’ [pu.ˈra]	
Posición intermedia		De Almeida (1972, p. 61)
es. <i>herramienta</i> [e.ra.ˈmjẽ.ɲ.ta] →	pap. <i>herment</i> ‘herramienta’ [er.ˈmẽɲ]	
nl. <i>pakhuis</i> ‘almacén’ [pak.ˈfœys] →	pap. <i>pakus</i> ‘almacén’ [pa.ˈkus]	Megenney (2007, p. 57)
es. <i>Curazao</i> [ku.ra.ˈsao] →	pap. <i>Kòrsou</i> ‘Curazao’ [kər.ˈsau]	De Almeida (1972, p. 61)
Posición final		(Dayo, 2015, 10 s y 1m 55s)
pt. <i>transe</i> ‘trance’ [ˈtrẽ.si] →	pap. <i>trans</i> ‘trance’ [ˈtrãs]	
es. <i>acoger</i> [a.ˈko.xer] →	pap. <i>acoge</i> ‘acoger’ [a.ˈko.xe]	(Kramer, 2013, p. 2)

En De Almeida (1972) y en el diccionario bilingüe papiamento-ingles *Parleremo* (s. f.), se recopilan los siguientes cambios morfológicos en palabras simples:

Metátesis		Fuente bibliográfica
Metátesis y elisión vocálica		
es. <i>dormido</i> dormido→durmido→drumido→	pap. <i>drumi</i> ‘dormido’ drumi	De Almeida (1972, p. 191)
es. <i>temprano</i> temprano→trempano →	pap. <i>trempan</i> ‘temprano’ trempan	
es. <i>tiburón</i> tiburón→tibron→	pap. <i>tribón</i> ‘tiburón’ tribón	
Metátesis		De Almeida (1972, p. 191)
nl. <i>vingerhoed</i> ‘dedal’ vingerhoed→vringehoed→vringud→	pap. <i>fringud</i> ‘dedal’ fringud	
pt. <i>formiga</i> ‘hormiga’ formiga→fromiga→frominga→	pap. <i>fruminga</i> ‘hormiga’ fruminga	
es. <i>pulga</i> pulga → *pluga →	pap. <i>pruga</i> ‘pulga’ pruga pruga	

pulga → *purga →		
es. <i>prueba</i> prueba → *pruba ↘ prueba → *proba →	pap. <i>purba</i> ‘prueba’ purba	
Metátesis y adición consonántica		
es. <i>aire</i> aire → arie → aria →	pap. <i>laria</i> ‘aire’ laria	De Almeida (1972, p. 191)
Metátesis y elisión consonántica		
es. <i>estorba</i> estorba → storba →	pap. <i>stroba</i> ‘estorba’ stroba	De Almeida (1972, p. 191)

Epéntesis

es. <i>al menos</i> al menos →	pap. <i>alomenos</i> ‘al menos’ alomenos	De Almeida (1972, p. 185)
es. <i>colgar</i> colgar → kologar →	pap. <i>kologa</i> ‘colgar’ kologa	De Almeida (1972, p. 185)
nl. <i>knoflook</i> ‘ajo’ knoflook →	pap. <i>konoflok</i> ‘ajo’ konoflok	De Almeida (1972, p. 186)
nl. <i>potlood</i> ‘lápiz’ potlood →	pap. <i>potulot</i> ‘lápiz’ potulot	De Almeida (1972, p. 186)

Epítesis

nl. <i>pompoen</i> ‘calabaza’ pompoen → pampoen → pampun →	pap. <i>pampuna</i> ‘calabaza’ pampuna	Parleremo (s. f., p. 17)
nl. <i>kalkoen</i> ‘pavo’ kalkoen → kalakoen → kalakun →	pap. <i>kalakuna</i> ‘pavo’ kalakuna	Parleremo (s. f., p. 14)
nl. <i>dop</i> ‘gorra’ dop →	pap. <i>doppi</i> ‘gorra’ doppi	De Almeida (1972, p. 188)
nl. <i>fort</i> ‘fuerte’ fort →	pap. <i>forti</i> ‘fuerte’ forti	
nl. <i>karnemelk</i> ‘suero de leche’ karnemelk → kalemelk → kalmek →	pap. <i>kalmeki</i> ‘suero de leche’ kalmeki	
nl. <i>kast</i> ‘armario’ kast → kash →	pap. <i>kashi</i> ‘armario’ kashi	Parleremo (s. f., p. 15)
nl. <i>knipen</i> ‘cortar’ knipen → knip → kinip →	pap. <i>kinipi</i> ‘cortar’ kinipi	De Almeida (1972, p. 188)
nl. <i>kraan</i> ‘caño’ kraan → kran →	pap. <i>kranchi</i> ‘caño’ kranchi	Parleremo (s. f., p. 15)
nl. <i>scherp</i> ‘afilado’ scherp → skerp →	pap. <i>skerpi</i> ‘afilado’ skerpi	De Almeida (1972, p. 189)
nl. <i>sloop</i> ‘demolido’ sloop → slop →	pap. <i>slopi</i> ‘demolido’ slopi	

nl. <i>streep</i> ‘raya’ streep → strep →	pap. <i>strepî</i> ‘raya’ strepî	
nl. <i>stuijp</i> ‘agitado’ stuijp → steip →	pap. <i>steipi</i> ‘agitado’ steipi	

Discusión

Desde el punto de vista histórico, De Almeida (1972, p. 59) apunta que en el siglo XVI se generan las condiciones sociolingüísticas para la aparición del papiamento, como el obligatorio aprendizaje del español de parte de quienes constituían la importación de mano de obra esclava del África occidental a los dominios neerlandeses en el Caribe. Después, en el siglo XVII influye el portugués hablado por los judíos esclavistas y por esclavos provenientes de territorios de habla portuguesa. Según lo señalado por Pensado (1984), se registra el cambio consonántico en el español $z' > s^{\wedge} > x$ (h). En ese ínterin aparece la palabra portuguesa *ajuda* [ažuda], que, una vez introducida en papiamento, sufre también estos cambios como las palabras de origen español: *ažuda* > *ašuda* > *ahúda* (> *huda*).

Los cambios morfológicos y fonológicos, de acuerdo con Henrich (1991) y Crowley y Bower (2010), son los procedimientos con los que se modifican la configuración fonética y de oposición fonémica en las lenguas, evidentes en las pérdidas o en las transformaciones de fonemas en determinados contextos fónicos. El primer cambio morfofonológico recopilado en el papiamento es la elisión vocálica, proceso que, según De Almeida (1972), genera una alternancia que depende de la terminología de origen. Por tal motivo, se evidencia regularidad en la pérdida de la vocal abierta anterior no redondeada [a] a inicios de palabra en el entorno fónico en las palabras simples de origen español y portugués, como en *bisa*, *bunda* y *segura*.

Un tipo de elisión vocálica que no se ha consignado en De Almeida (1972) en el papiamento es la de los sufijos verbales en participio. De acuerdo con la propuesta morfológica de Jacobs (2008), la elisión se evidencia en la verbalización de los nombres

antiguos en portugués y en español antiguo. A diferencia de los verbos disilábicos, en papiamento, todos los verbos que tienen tres o más sílabas llevan el acento en la sílaba final; por lo que, en el estadio actual de la lengua, los participios en pasado son homófonos respecto del tiempo pasado convencional, como *bisá* ('avisó' y 'ha avisado'), *purá* ('apuró' y 'ha apurado') y *brasá* ('abrasó' y 'ha abrasado').

Se elide la vocal abierta anterior no redondeada [a] y la aproximante palatal sonora [j] en las sílabas intermedias y finales cuando se hallan adyacentes a las consonantes vibrante múltiple alveolar sonora [r], nasal bilabial [m] y oclusiva dental sorda [t̚], respectivamente, véase *ferment*. Debe considerarse que, en neerlandés la vocal *e* no se pronuncia, es por ello que se realiza un calco de la fonología española para moldear la elicitación de la palabra *herramienta*, donde la preservación de la [ɛ] se debe al hecho de estar precedida por un grupo de la vibrante [r], la oclusiva sorda [t] y de las nasales [m] y [n], lo que imposibilita la pronunciación de una aproximante lateral alveolar propia del castellano caribeño (confróntese con De Almeida, 1972). Además, como propuesta a la línea tipológica en De Almeida (ibídem), se postula que — al evidenciarse la consonante fricativa glotal sonora [ɦ], adyacente a la oclusiva velar sorda [k] y al diptongo [œy] del término neerlandés *pakhuis* 'almacén'— en papiamento se omite la vocal semiabierta anterior redondeada [œ] y la vocal cerrada anterior redondeada [y], puesto que la fonología de la lengua admite el sistema vocálico del español y del portugués, como [u]. Asimismo, se propone que, en la palabra *Korsow*, se elide la vocal abierta anterior no redondeada [a] del término en español *Curazao* — adyacente a la consonante fricativa alveolar sonora no retrofleja [z]— y, por otro lado, la vocal cerrada posterior redondeada [u] es modificada por los hablantes de papiamento por la semiabierta posterior redondeada [ɔ] y las vocales *a* y *o* (no constituyentes de un diptongo en español) se diptongan como el neerlandés [au].

En posición silábica final, se elide la vocal semicerrada anterior no redondeada [e] en los verbos que provienen del español, como *acoger*. Además, se omite la vocal cerrada anterior no redondeada [i] presente en posición final del nombre en portugués *transe*, puesto que en el estadio actual del papiamento se reconfiguran los parámetros vocálicos de base portuguesa analizados en Kerkhof (1992). Esta elisión vocálica se evidencia en la interpretación de géneros urbanos, como el *trap*, en el que por la influencia de la cultura popular urbana de los estratos medios y bajos de las ciudades estadounidenses en los patrones fonológicos del inglés en la adaptación de palabras lusófonas, como se rescata de la propuesta sociológica de Granger (2022).

El segundo cambio morfológico en el papiamento es la metátesis, proceso en el que, según los apuntes de Birmingham (1970) y de Hume y Seyfarth (2019), se explicita un cambio de lugar de los sonidos en una palabra simple, atraídos o repelidos por otros. Es un cambio favorecido por las nasales y líquidas, en virtud de la traslación fonológica de las mismas sin ninguna regla fonológica que la delimite, sobre todo de la vibrante múltiple alveolar sonora [ɾ], la que evidencia frecuentemente esa transposición que replica el patrón metatético del castellano los siglos XVI y XVII—véase en Menéndez Pidal (1904, p. 67), citado en De Almeida (1972, p. 190)—, como se ha observado en los términos *drumi*, proveniente de *dormido* -ur- > -ru-; *trempan*, que deriva de *temprano* -e-, -r-> -re-; *tribón*, derivado de *tiburón* -i-, -r-> -ri-. Asimismo, en esas palabras simples se advierte la omisión de la vocal semicerrada posterior redondeada [o] originaria de las terminologías en español.

De acuerdo con lo señalado por Jacobs (2011), la metátesis se evidencia en las sílabas que contienen la vibrante *r*. Históricamente, esa consonante se rastrea adyacente a una consonante subsiguiente o una vocal subsiguiente del término en español, portugués y neerlandés. En la data, se recopila el intercambio de posición de la consonante *r* con las vocales *e*, *o*, *u*, *i*, es decir, la consonante [ɾ] intercambia posiciones

con las referidas vocales, a fin de seguir el patrón fonológico de las lenguas romances: *fringud*, que deriva del neerlandés *vingerhoed* -i-, -r->-ri-; de manera paralela, se eliden las vocales vocal semiabierta anterior redondeada [œ] y la consonante fricativa glotal sonora [h]. En el término *fruminga*, que proviene del término portugués *formiga*, se observa el cambio -ur- > -ru-; para ello, se cambia la vocal o a u y se añade la consonante nasal alveolar [n], siempre adyacente a la consonante oclusiva velar sonora [g], de acuerdo con la propuesta fonológica del pidgin afroportugués americano de Portilla (2008, p. 169). Otro término en el que se observa la metátesis es *pruga*, proveniente del español *pulga*, en el que se realiza un intercambio de sonante [l] por [r] y se explicita el siguiente cambio -ur->-ru-. Además, en *purba*, derivada de *prueba*, se observa la supresión de la vocal semicerrada anterior no redondeada [e] y el intercambio -ru->-ur-. De manera análoga, en el término *stroba*, que proviene del español *estorba*, se observa el intercambio -or->-ro-. En el término *laria*, que proviene del término hispano *aire*, se manifiesta el intercambio entre la vibrante simple alveolar sonora [r] y la vocal cerrada anterior no redondeada [i] y la inserción de la aproximante lateral alveolar [l], consonante obtenida de un sustrato africano, propuesto en De Almeida (1972).

El tercer cambio morfológico registrado es la epéntesis, proceso que evidencia la adición vocálica en posición intermedia en las palabras en papiamento y que, de acuerdo con la postura histórica de Kihm (2021, p. 149), sigue los patrones de la adición vocálica en las lenguas criollas de la costa atlántica africana. En el corpus, se explicita el añadido de las vocales semicerrada posterior redondeada [o] y cerrada posterior redondeada [u] en las posiciones intermedias en las palabras simples *alomenos*, *kologa*, *konoflok* y *potulot*, que derivan de los términos en español *al menos*, *colgar* y en neerlandés *knoflook* ‘ajo’ y *potlood* ‘lápiz’.

El cuarto cambio morfológico que se advierte en papiamento es la epítesis, en el que se agrega un fonema más, etimológico o no, generalmente una vocal, al final de la palabra simple. De Almeida (1972) acota que el uso de este recurso es frecuente en el papiamento, debido a que —por seguir los patrones consonánticos y vocálicos de las lenguas africanas atlánticas— difícilmente tolera consonantes finales. En el papiamento se explicita que, en las palabras de origen neerlandés, se agregan vocales de apertura mínima [i], [u] y la vocal abierta [a]. Además, las dos primeras vocales se pronuncian de manera similar como en neerlandés, por lo que, para emplear el sistema vocálico del papiamento, alterna con la vocal [a], de manera no regular. En el corpus, la epítesis se evidencia en la inserción de la vocal abierta anterior no redondeada en los términos *pampuna*, *kalakuna*, que derivan del neerlandés *pompoen* ‘calabaza’ y *kalkoen* ‘pavo’. De la misma manera, se explicita en el añadido de la vocal cerrada anterior no redondeada [i] en las palabras simples *doppi*, *forti*, *kashi*, *kinipi*, *kranchi*, *skerpi*, *slopi*, *strepi* y *steipi*, provenientes de los términos neerlandeses *dop* ‘gorra’, *fort* ‘fuerte’, *kast* ‘armario’, *knipen* ‘cortar’, *kraan* ‘caño’, *scherp* ‘afilado’, *sloop* ‘demolido’, *streep* ‘raya’ y *stuip* ‘agitado’. El término *kalmeki*, proveniente del neerlandés *karnemelk* ‘suero de leche’, de acuerdo con la observación en De Almeida (ibídem), alterna las sonantes *r* y *n* del étimo para crear la palabra arcaica *kalemelk*; además, los hablantes en un estadio posterior de la lengua eliden la vocal semicerrada anterior no redondeada y la consonante lateral en *kalmek* y, en el estadio actual, se explicita el agregado de la vocal epitética [i].

Las palabras simples de origen africano y amerindio son las excepciones a la regularidad impuesta a partir de los patrones morfológicos romances y germanos, debido a que se prepondera la inserción de vocales no cerradas en la posición inicial, a diferencia de los sonidos adyacentes. Un ejemplo de este tipo de epítesis es el conjunto de alternancias en *mi/ami* ‘yo’ y en *bo/abo* ‘tú’ son resaltantes. La aparente alternancia

tiene un origen totalmente distinto, véase Rona (1971), debido a que se trata de una prótesis vocálica morfológica procedente de lenguas de la costa de Guinea.

Se anota que el papiamento es una lengua criolla derivada de lenguas romances como el español, portugués, francés y, lenguas germánicas como el neerlandés. Las diferencias de dialectos (Aruba, Bonaire y Curazao) conciernen los niveles léxico, fonológico y, remotamente, la morfosintaxis, sin que se distorsione la inteligibilidad existente entre las tres variantes. Como ocurre con la mayor parte de *creole*, los verbos en esta lengua carecen de flexión por lo que no se conjugan morfológicamente, por lo que el tiempo, el modo y el aspecto gramaticales se marcan por medio de partículas. El orden de las palabras básico de papiamento está sujeto-verbo-objeto, como el español, y el papiamento y español tanto ponen adjetivos después de los sustantivos, mayor parte del tiempo.

Se concluye que los procesos morfofonológicos en papiamento constituyen la evolución fonológica y morfológica de la lengua. Esta evolución está sujeta a muchas vacilaciones, fenómeno que, desde el punto de vista teórico, se debe considerar esperable en una lengua procedente de una mezcla. Además, se identifican préstamos léxicos del portugués, del español, del neerlandés y del inglés. Esta lexicalización permite preservar el patrón de derivación nominal y verbal del portugués y del español. Con lo investigado la inserción vocálica a final de palabra, en la terminología proveniente del neerlandés y, en segundo orden, el español y, en tercero, el portugués, genera los cambios en la morfología del papiamento actual.

Referencias

Bart, J. (2013). Thoughts on the linguistic history of Curaçao: how Papiamentu got the better of Dutch. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 91(3), pp. 787-806.

- Société pour le Progrès des Études Philologiques et Historiques.
<https://doi.org/10.3406/rbph.2013.8468>.
- Birmingham, J. (1970). *The Papiamentu Language of Curaçao*. University of Virginia.
- Crowley, T. y Bowern, C. (2010). *An Introduction to Historical Linguistics* (4.^a ed.). Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- Dayo. (2015). *Mi Stima Bu 4Real*. [Canción]. Sencillo. Dayo Music.
- De Almeida. (1972). *Fonología histórica del papiamentu*. Tesis de Doctorado. Universidad de Ottawa (Canadá).
- Henrich, H. (1991). *Principles of Historical Linguistics* (2.^a ed.). Berlin y Nueva York: Walter de Gruyter.
- Holm, J. (1988). *Pidgins and Creoles. Theory and Structure*. (Vol. I). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hume, B. y Seyfarth, S. (2019). *Metathesis*. Oxford University Press
- Jacobs, B. (2008). Papiamentu: a diachronic analysis of its core morphology. *Phrasis*. 2(2), pp. 59-82. Associazione Italiana Di Fraseologia E Paremiologia Phrasis.
- Jacobs, B. (2011). The origin and originality of passivization in Papiamentu. *Journal of Portuguese Linguistics*, 10(2), pp. 31-56. Universidad de Lisboa.
- Kerkhof, M. (2007). Observaciones sobre el sistema vocálico del papiamentu. En *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Tomo II, Madrid, Pabellón de España, 1992*, pp. 409-424. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Kihm, A. (2021). Part-of-speech sensitive suprasegmentals in Portuguese-related Creoles. *Journal of Ibero-Romance Creoles*, 11, 136-181.
- Kramer, J. (2013). *Kleines etymologisches Wörterbuch. Papiamentu-Deutsch. Deutsch- Papiamentu*. Buske.

- Lenz, R. (1928). *El Papiamento. La lengua criolla de Curazao. La gramática más sencilla*. Santiago de Chile: Balcells & Co.
- Lüdtke, J. y Perl, M. (1994). *Lengua y cultura en el caribe hispánico: actas de la sección de la asociación de hispanistas alemanes celebrado en Augsburg*. Tübinga: Niemeyer.
- Maduro, A. (1966). *Procedencia di palabranan Papiamentu i otro anotacionnan / II, letter N te ZJ*. Curazao: Biblioteca de Curazao.
- Megenney, W. (2007). Papiamento: ¿Único en el Caribe?
- Munteanu, D. (1996). *El Papiamento, Lengua Criolla Hispánica*. Madrid: Gredos.
- Pensado, C. (1984). *Cronología relativa del castellano*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pereira, J. y Römer-Dijkhoff, M. (2020). PAPIAMENTS van levensbelang voor de ontwikkeling van de leerlingen van Aruba, Curaçao en Bonaire. *Levende Talen Magazine*, 8(8), 24-29. Amsterdam: Kamer van Koophandel ingeschreven als Vereniging van Leraren Levende Talen.
- Portilla, M. (2008). Reconstrucción fonológica del pidgin afroportugués americano. Las consonantes. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 34(1), 157-192. Universidad de Costa Rica
- Rona, J. (1971). Elementos españoles, portugueses y africanos en el papiamento. *Watapana. Revista Cultural de las Antillas Holandesas*, 3(1), 1-17.
https://www.dbnl.org/tekst/_wato01197001_01/_wato01197001_01_0049.php.
- Van Wijk, H. (1958). Orígenes y evolución del Papiamento. *Neophilologus*, 42(42), 169-182. <https://archive.org/details/BNA-DIG-VANWIJK-ARTICULO-1958/page/n3/mode/2up>.

Van Stipriaan, A., Alofs, L. y Guadeloupe, F. (2023). *Caribbean Cultural Heritage and the Nation. Aruba, Bonaire, and Curaçao in a Regional Context*. Leiden: Leiden University Press.

APLICACIONES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA TUTORÍA ACADÉMICA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y COMPROMISO ESTUDIANTIL

Alejandro Martínez-Menéndez¹, Juan-José Victoria-Maldonado¹, Pepa Haba-García¹, y Nuria-María Murcia-Ballesta¹

**¹Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Granada**

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Alejandro Martínez-Menéndez; C/Profesor Vicente Callao S/N, Granada, 18011, España; alex189clp@correo.ugr.es**

Introducción

El campo de la tutoría, si bien es uno de los más transversales e interdisciplinarios dentro de las Ciencias de la Educación, presenta cierta falta de consenso en su concepción, ligada a la finalidad que pretende ocupar. Así, pudiera definirse como la guía y asesoría académica en el proceso de aprendizaje del estudiante (Fernández-Martín et al., 2024), implicando un proceso de construcción conjunta de conocimiento adaptado a la unicidad y necesidades específicas de cada alumno (Gandolfi et al., 2024).

Autores como Alonso-García et al. (2018) apuestan por concepciones integradoras del término, estableciendo que “el proceso de tutoría no debe concebirse como una mera orientación académica, sino que también debe englobarse bajo la dimensión humana y social” (p. 70). Es en el seno de esta relación donde el tutor busca incentivar y fomentar la capacidad de aprovechamiento de aprendizaje del tutorando, en lugar de limitarse a la instrucción de nuevos saberes técnicos o prácticos (Alonso-García & Palomares, 2013; Aznar-Díaz et al., 2001).

No es así de extrañar que el cambio forzado a docencia, y consiguiente tutorización, derivado de la situación sanitaria ligada a la COVID-19, haya supuesto un verdadero antes y después en el campo, existiendo generaciones docentes que, en el lapso de dos años, se vean completamente versados en el seguimiento tutorial en línea (Roque et al., 2022). Ello contrasta con el estado de la literatura acerca de las prácticas tutoriales académicas a las puertas de dicho evento, 2019, encontrándose lejos de una verdadera consolidación (Hinojo-Lucena et al., 2019).

El periodo de pandemia y la tutorización online como se ha mencionado anteriormente ha provocado una formación digital docente con la cual el manejo de nuevas herramientas es necesario (Román-Graván et al., 2024). Esta idea de formación

en nuevas herramientas para generar un entorno educativo y de tutorización online, va desde la aplicación del *mobile learning* (Aznar-Díaz et al., 2022) dándole al *smartphone* una utilidad formativa, hasta herramientas que pese a que aún su aplicación en Educación todavía no está definida y se están generando las primeras experiencias estas parecen tener buenos resultados como puede ser la Realidad Virtual (Trujillo-Torres et al., 2024)

En tal contexto, una de las aplicaciones del mundo de la tecnología educativa más relacionada con la práctica tutorial es la Inteligencia Artificial (IA). Dicho campo ha cobrado especial relevancia en la presente década, normalizándose su uso por parte del público general gracias a aplicaciones comerciales intuitivas que facilitan su empleo (Alam, 2021), habiendo colaborado en ello la normalización del uso de estos sistemas como esquema de funcionamiento base de diversas plataformas de gestión de información académica del alumnado (Chen et al., 2020).

La amplia diversidad de posibilidades ligadas a la utilización educativa de la IA nace con el trabajo de Carbonell (1970), quien argumentaba que los sistemas tradicionales de Instrucción Apoyada por Ordenadores se encontraban funcionalmente limitados y no eran capaces de ofrecer un proceso íntegro de aprendizaje al usuario. Es en dicha situación cuando se produce el nacimiento de la IA educativa (IAEd) como la capacidad de un sistema para interpretar y afrontar situaciones orientadas a la asistencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, requiriendo un procesamiento similar al humano (Alam, 2021; Chen et al., 2020; Moreno-Guerrero et al., 2020), facilitando tareas complejas en las que no se requiera un criterio didáctico (Schiff, 2021; Victoria-Maldonado et al., 2023).

Teniendo en consideración el auge exponencial de esta tecnología en el campo educativo a raíz de la situación sociosanitaria previamente expuesta, junto a sus asociados cambios normativos, el objetivo del presente estudio no es otro que

establecer un seguimiento y recopilación de las principales aportaciones teórico-prácticas existentes actualmente en relación al campo de la IAEd.

A fin de orientar dicho trabajo de investigación, y a la luz de la literatura expuesta previamente, se establecen tres preguntas de investigación, incluyendo (i) ¿Qué tipos de recursos y basados en IA están siendo aplicados con intención didáctica?, (ii) ¿Qué influencia presentan sobre el resultado de aprendizaje y compromiso académico del estudiantado?, y (iii) ¿Qué barreras ético-prácticas se advierten en la literatura sobre el uso de la IAEd?

Método

Dadas las necesidades específicas del estudio aquí contemplado, se procede al desarrollo de una revisión no sistemática de la literatura o revisión narrativa consensual. Esta metodología, acorde a Ferrari (2015), resultan de idónea aplicación en situaciones en las que el principal interés investigador se halle en establecer un trazado histórico del desarrollo de una temática dada, empleando para ello el criterio experto de sus conductores, denominados como panel de consenso (Pae, 2015), en la selección de una serie de publicaciones que conducirán a una descripción cualitativa de carácter narrativo de la principal evidencia existente que dé respuesta a las hipótesis y/o preguntas planteadas (Terezinha, 2007). Se caracterizan por carecer de un protocolo sistemático de búsqueda, la descripción general de los hallazgos resultantes a modo de compendio narrativo de aportaciones teóricas (Pae, 2015; Terezinha, 2007), no teniendo por objetivo presentar conclusiones de novedad o probar teorías dadas (Baumeister & Leary, 1997).

Ahora bien, como expone Ferrari (2015), la natural tendencia al sesgo de investigador presente en estas producciones puede ser ampliamente mitigada al

incorporar a su desarrollo elementos propios de las revisiones sistemáticas, como una ecuación de búsqueda definida y un acote de los repositorios a consultar.

Por ende, el grupo autorial opta por centrar la búsqueda en producción científica a partir del año 2020, en los repositorios Web of Science y Scopus dada su relevancia internacional en el campo de las Ciencias Sociales, empleando la siguiente ecuación de búsqueda reducida: (“artificial intelligence” OR “ai” OR “expert system*” OR “knowledge based system*” OR “machine learning” OR “natural language processing”) AND (tut* OR coach* OR preparat* OR “remedial instruction” OR “peer teach*” OR “cross age teach*” OR “academic support service*” OR “guid*” OR “student need*” OR “supplementary education” OR “compensatORY education”). Todo artículo preseleccionado fue evaluado críticamente por los autores en calidad de panel de consenso, con especial valoración en la recencia, valor teórico-práctico de la publicación, y valor histórico de las mismas en el progreso del campo.

Resultados

Se exponen a continuación los principales hallazgos de la presente revisión en formato de compilación narrativa de evidencias, ordenados acorde a las preguntas de investigación establecidas.

Herramientas basadas en IA empleadas en contextos educativos

Es a partir de las previamente citadas tesis de Carbonell (1970) cuando nacen los denominados Sistemas de Tutoría Inteligente (STI), primeras formas de tutoría en el marco de la IAEd, que actúan a modo de grandes bases de datos vivas y administradas externamente por profesionales (De Lima y Gomes, 2022).

Como exponen Rodrigues et al. (2024), funcionan bajo criterios psicopedagógicos definidos por agentes humanos, para confeccionar preguntas, determinar dificultades y logros de aprendizaje, estableciendo un seguimiento y

adaptación que permite la individualización, si bien presentan la incapacidad de generar nuevo conocimiento en base a las respuestas y actuaciones de los usuarios objetivo (Kelkan et al., 2022).

Naturalmente, la amplia interconexión con el campo de la robótica de la IA ha permitido la creación de formas más atractivas y cercanas al estudiantado, especialmente en cursos iniciales, de acceder a su uso y recursos. Nacen así los robots sociales, que pudiesen definirse *grosso modo* como la personificación del STI en un cuerpo físico mecánico, evitando la fijación del usuario en interfaces estáticas y poco estimulantes (Liu et al., 2024).

Conocidos como Sistemas Conversacionales de Tutoría Inteligente en su aplicación específicamente pedagógica, los *chatbots* se basan, siguiendo a Arnau-González et al. (2023), en actuar a modo de agente digital que permite acceso al conocimiento en su base de datos bajo demanda. Esta estructura *software* perfecciona su función, se *entrena*, conforme se introduce *input* por parte de sus usuarios, siendo capaz de ajustarse a las necesidades y perfil específico del estudiante (Kelkan et al., 2022), pudiendo destacar así gran diversidad de software orientado al aprendizaje de idiomas, como *Duolingo* (González-González, 2023).

Una de las tipologías de IA más extendidas en la actualidad, si bien no fueron diseñados con un motivo educativo explícito, se encuentra en los asistentes virtuales. Estos programas, evolución de los *chatbots*, son capaces de generar nuevo contenido en base a sus extensos bancos de datos bajo demanda a través de grandes modelos de lenguaje capaces de construir interacciones reales e interpretar el input natural humano (Atencio-González., et al 2023), destacando entre ellos GPT-4, sobre el cual se construye el globalmente utilizado asistente *Chat-GPT* (Brod, 2024).

Si bien su inclusión en esta categoría puede resultar controversial, los sistemas de reconocimiento y seguimiento del estudiantado han resultado tradicionalmente una

de las formas de tutoría inteligente más comunes (Barrera et al., 2024). Actúan como extensas bases de datos que almacenan y ofrecen información sobre el proceso de aprendizaje individual de cada discente (Yang et al., 2024), devolviendo reportes que podrán ser empleados por el cuerpo de profesorado para tutorizar y guiar el aprendizaje de cada usuario (Sychev et al., 2021). Estas aplicaciones, antes generales y empleadas como base de los sistemas de seguimiento del profesorado, se encuentra actualmente integrada en la mayoría de software educativo empleado en las aulas, incluyendo en otras modalidades de tutoría mediada por IA.

Efectos sobre el resultado de aprendizaje y compromiso del alumnado

Si bien es cierto que la utilización de estos recursos a modo de agentes guía en el proceso de aprendizaje, al tiempo que extensos repositorios de actividades y retos a los que puede darse respuesta de formas alternas y bajo demanda conlleva marcados beneficios en el aprendizaje del usuario (Brod, 2024; Kamalov et al., 2023), su valor principal se halla en la capacidad de detección de necesidades formativas en el discente, ofrecimiento de actividades remediales, y creación de reportes que informen la práctica docente (Yang et al., 2024).

Así, se posibilita la detección de patrones de dificultad y necesidad sistemáticas que pudiesen ser difícilmente apreciables por un educador (Barrera et al., 2024), quien posee información como para establecer decisiones robustas y efectivas sobre el aprendizaje individualizado y personalizado de cada pupilo que, en el tiempo, sean capaces de cubrir vacíos formativos y reforzar aprendizajes inadecuados, conllevando ello una potencial mejora significativa en el progreso del estudiantado catalizada indirectamente por dichas plataformas.

A su vez, ello se ve apoyado por la posibilidad su programación a fin de que sigan distintas pautas metodológicas en función de las características del grupo objetivo. En esta línea, Sychev et al. (2021) proponen un sistema de retroalimentación alrededor de preguntas socráticas, las cuales gracias a preguntas confeccionadas a juicio de las respuestas dadas asisten en la detección de saberes en los que existan dificultades.

Ahora bien, Kamalov et al. (2023), advierten que un uso desmedido de la tutorización mediada por IA fomenta la incapacidad del estudiante para la autorregulación de su aprendizaje en ausencia de dichas herramientas, creando así una dependencia tecnológica de la IAEd como referente de actuación, en línea con la descrita por Aznar-Díaz et al. (2001).

En líneas similares, diversos estudios, pudiendo destacar el conducido por Hong et al. (2024) o el de Civit et al. (2024), destacan que la aplicación de estas herramientas bajo un diseño didáctico carente o precipitado, mas bien recibidas por el cuerpo estudiantil, tienden a no devolver mejoras significativas de aprendizaje. Ello es corroborado por las tesis de Adelana et al. (2024), quienes afirman que, como todo recurso tecnológico educativo, se requiere de formación específica y uso razonado de la IA a fin de obtener de ella el máximo beneficio posible.

Como se advierte en la literatura existente, el desarrollo de prácticas tutoriales desde la comodidad de la interacción mediada por dispositivos electrónicos, teniendo en cuenta la atracción que estos despiertan en la sociedad tecnologizada actual (Pai et al., 2024), fomenta el interés de involucrarse en estas entre el alumnado reticente a mantener interacciones cercanas con el profesorado o que se vea intimidado por ser partícipe de estas en el entorno escolar regular (Heyne et al., 2024), derivando ello en un marcado auge del compromiso académico en su dimensión comportamental.

Esta práctica, como establece Beck (2024), resulta más frecuente entre el estudiantado de mayor madurez y edad, quien opta por un *feedback* asíncrono e

inmediato sobre sesiones masificadas en las que se ofrezcan pautas genéricas y no de interés personal. Adquieren estos productos así el papel de un mediador transformador de las relaciones docente-discente (Adelana et al., 2024).

Dicho valor se ha visto reforzado con la evolución en el tiempo de las aplicaciones IAEd, las cuales han tomado progresivamente forma, voz y estética propias de los agentes humanos (Hobert & Berens, 2024), salvaguardando la potencial carencia socioafectiva que pudiese ser percibida por el tutorando, mejorando considerablemente la dimensión afectiva del compromiso académico y, por extensión, la comportamental (Beck, 2024; Liu et al., 2024).

Finalmente, la neutralidad, personalización y ubicuidad de la IAEd permite al docente y/o experto integrar esta con productos ligados a diversidad de metodologías, creando así sistemas multifunción aunando los beneficios de múltiples aproximaciones. Cabe destacar al respecto la propuesta de Hare et al. (2024), quien preparó un *serious game* a modo de interfaz de un ITS, reportando con ello mejorías ampliamente significativas en el compromiso académico del alumnado en comparación a una versión no naturalmente lúdica del mismo algoritmo IA.

Dilemas éticos y profesionales en la aplicación de la IAED

Existe un claro consenso en la literatura científica, contrario a la creencia popular, de que el docente no resulta un agente reemplazable por el uso de IA, sino que debe apuntar, como exponen Civit et al. (2024), Hobert y Berens (2024), y Shin (2022), a la transformación de su rol, actuando como un verdadero diseñador curricular *in situ* capaz de desarrollar propuestas de uso de estos novedosos recursos en los que sus beneficios y utilidades vean óptimo aprovechamiento.

Así, autores como Sychev et al. (2021) argumentan que es responsabilidad del docente formarse en el uso y comprensión, al menos a nivel básico, de los algoritmos IA

utilizados como base de estos recursos, al ser mayoritariamente de sencilla edición y manipulación. Como señalan De Lima y Gomes (2022), estas aplicaciones de IA, si bien robustas técnicamente, requieren del consejo de diseño y utilización del experto en educación, de modo que estos ingenios tecnológicos y técnicos sean capaces de implementar acciones tutoriales de forma eficaz y eficiente.

Esto, no obstante, contrasta con las afirmaciones de autores como Iasechko et al. (2022), quienes exponen que el lenguaje y pautas utilizados por la IAEd requieren una habilidad en su compleja utilización que permita salvaguardar las distancias entre la inteligencia orgánica e inorgánica. Desafortunadamente, como percibe Shin (2022), difícilmente puede encontrarse una actitud formativa para ello más allá de educadores de nuevo ingreso y que tengan profundo interés en el ámbito tecnológico.

Por otra parte, las corrientes de pensamiento subyacentes a las normativas nacionales e internacionales tienden a apuntar, como señalan Iasechko et al. (2022), a un rechazo hacia dotar a la máquina de pensamiento similar al humano, plasmándose esta idea en la reticencia del profesorado a implementar cualquier recurso tecnológico con capacidad expresiva (Pai et al., 2024). Ello ha derivado en una simplificación de las aplicaciones basadas en esta tecnología en supeditación a los intereses de seguridad digital y privacidad de sus usuarios, i.e. el estudiantado, relegando tales aplicaciones a un mero papel acompañante alejado de su potencial como herramienta de cambio paradigmático didáctico (Adelana et al., 2024).

En consecuencia, acorde a Trujillo-Torres (2024), la ética del uso educativo de la IA es aún un campo a desarrollar tanto en el ámbito de la investigación como el legislativo, siendo necesaria mayor labor de introducción en contextos reales y toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos. Antes ello, autores como Rodrigues et al. (2024) apuestan por un *desenchufe* (del inglés, *unplugged EdAI*), combinando almacenamientos locales con procesamiento en la nube que flanqueen dichas barreras

ligadas a disponibilidad de medios y entrega descontrolada de datos a repositorios mayores, indiscriminados e inaccesibles (Pai et al., 2024).

Discusión y conclusiones

Una vez se ha dado respuesta a las preguntas y objetivo planteados, puede afirmarse una tendencia a la humanización de la IAEd, apegándose a un cierto valor socio-personal humano recreado (Alonso-García et al., 2018), si bien mantiene generalmente su enfoque en la función académica, aunada a una novedosa personalización de la instrucción (Fernández-Martín et al., 2024; Gandolfi et al., 2024). Se determina así que en la actualidad la IAEd ha tomado una línea evolutiva próxima a las ideas iniciales de Carbonell (1970), el refuerzo del conocimiento, en lugar de su supeditación administrativa (Victoria-Maldonado et al., 2023), si bien ello pudiera deberse a la normalización de esta posibilidad dada su integración predeterminada en variedad de sistemas (Chen et al., 2020).

La percibida explosión de aprovechamientos, herramientas y posibilidades se alinea con la mayor experiencia docente declarada por Roque et al. (2022), al tiempo que consigna la consolidación carente en el análisis inicial conducido un lustro atrás por Hinojo-Lucena et al. (2019). Ahora bien, como es señalado por Alam (2021), es posible apreciar un desplazamiento hacia el uso con propósito didáctico de aplicaciones genéricas de la IA sobre software estrictamente educativo *per se*.

Habiendo hallado limitaciones en la falta de consenso acerca de la idea misma de tutoría percibida en el campo de la IAEd, así como la aparente permeabilidad investigativa entre sus diversas modalidades, es posible confirmar el auge actual de este ámbito de recursos tecnológicos. Puede apuntarse, por ende, a futuros estudios sobre la magnitud de efecto de la implementación de la IAEd en contextos formativos reales, dando base a pautas recomendadas destinadas a educadores que, bien en el

desconocimiento o la falta de experiencia, se mantienen aún al margen de los beneficios constatados de la aplicación de la *inteligencia inorgánica* en las aulas.

Referencias

- Adelana, O. P., Ayanwale, M. A., & Sanusi, I. T. (2024). Exploring pre-service biology teachers' intention to teach genetics using an AI intelligent tutoring—based system [Explorando la intención de enseñar biología en futuros profesores utilizando tutoría basada en IA]. *Cogent Education*, 11(1), 2310976. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2310976>
- Alam, A. (3-4 diciembre, 2021). *Should Robots Replace Teachers? Mobilisation of AI and Learning Analytics in Education* [Deberían los robots reemplazar a los profesores? Movilización de la IA y de las analíticas de aprendizaje en educación] [Comunicación en congreso]. International Conference on Advances in Computing, Communication, and Control (ICAC3), Mumbai, India. <https://doi.org/10.1109/ICAC353642.2021.9697300>
- Alonso, G., & Palomares, A. (2013). Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 160-168.
- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M., & Cáceres-Reche, M. P. (2018). Analysis of the Tutorial Action and its Impact on the Overall Development of the Students: The Case of the University of Castilla La Mancha, Spain [Análisis de la acción tutorial y su impacto en el desarrollo general de los estudiantes: el caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España]. *Formación universitaria*, 11(3), 63-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>

- Arnau-González, P., Arevalillo-Herráez, M., De Luise, R. A., & Arnau, D. (2023). A methodological approach to enable natural language interaction in an Intelligent Tutoring System [Una aproximación metodológica para habilitar la interacción con lenguaje natural en un Sistema de Tutoría Inteligente]. *Computer Speech & Language*, 81, 101516. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2023.101516>
- Atencio-González, R. E., Bonilla-Ron, D. E., Miles-Flores, M. V., & López-Zavala, S. A. (2023). Chat-GPT como Recurso para el Aprendizaje del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios. *CIENCIAMATRIA: Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología.*, 9 (17), 20-28. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1121>
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., & Fernández-Martín, F. D. (2001). *Nuevas tecnologías y desarrollo sociopersonal: un enfoque educativo*. Método.
- Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. -M., & Romero-Rodríguez, J. -M. (2022). Gamification through mobile learning in university students: A teaching innovation proposal [Gamificación a través del aprendizaje móvil en estudiantes universitarios: una propuesta de innovación docente]. En M. Martínez-Hita, C. Gómez, & P. Miralles-Martínez (coords.), *Advances in Game-Based Learning* (pp. 142–157). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5240-0>
- Barrera, G. P., Chiappe, A., Becerra, D. F., & Gonzalo, F. (2024). Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of Personalized Learning [Aprovechando la IA para la educación 4.0: conductores del aprendizaje personalizado]. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(5), 1-14. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.5.3467>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews [Escribir revisiones narrativas de la literatura]. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>

- Beck, D. (2024). At-risk and online: Parent perceptions of at-risk learner's supports in a fully online school [Online y en riesgo: percepción de los padres del apoyo a alumnos en riesgo en una escuela en línea]. *Cogent Education*, 11(1), 2317110. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2317110>
- Brod, G. (2024). There Are Multiple Paths to Personalized Education, and They Should Be Combined [Existen múltiples caminos a la educación personalizada y deberían combinarse]. *Current Directions in Psychological Science*, 33(3), 153-158. <https://doi.org/10.1177/09637214241242459>
- Carbonell, J. R. (1970). AI in CAI: An Artificial-Intelligence Approach to Computer-Assisted Instruction [IA en AAO: una aproximación basada en Inteligencia Artificial al Aprendizaje Apoyado por Ordenador]. *IEEE Transactions on Man-Machine Systems*, 11(4), 190-202. <https://doi.org/10.1109/TMMS.1970.299942>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review [Inteligencia artificial en educación: una revisión]. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Civit, M., Escalona, M. J., Cuadrado, F., & Reyes-de-Cozar, S. (2024). Class integration of ChatGPT and learning analytics for higher education [Integración en el aula de ChatGPT y analíticas de aprendizaje para la Educación Superior]. *Expert Systems, in press*, e13703. <https://doi.org/10.1111/exsy.13703>
- De Lima, A. B., & Gomes, L. T. (2022). Os sistemas tutores inteligentes e a adaptação do ensino aos perfis de aprendizagem do usuário [Sistemas inteligentes de tutoría y adaptación de la enseñanza a los perfiles de aprendizaje de los usuarios]. *ETD - Educação Temática Digital*, 24(3), 618-632. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i3.8663707>
- Fernández-Martín, F. D., Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. P. (2024). Una intervención para mejorar el aprendizaje social y emocional del

- alumnado en riesgo de exclusión social. *Educación XX1*, 27(1), 303-322.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.34579>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews [Escribir revisiones de la literatura de tipo narrativo]. *Medical Writing*, 24, 230-235.
<https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Gandolfi, E., Limata, T., Favatà, R., & Iani, F. (2024). Does peer tutoring have negative effects? An investigation and intervention on tutors' implicit theories and beliefs of intelligence [¿Tiene la tutoría entre iguales efectos negativos? Una investigación e intervención sobre las teorías y creencias implícitas de los tutores sobre inteligencia]. *Educational Psychology*, 44(5), 632-648.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2389186>
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Qurriculum*, 36, 51-60. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03>
- Hare, R., Tang, Y., & Ferguson, S. (2024). An Intelligent Serious Game for Digital Logic Education to Enhance Student Learning [Un juego serio inteligente para la educación de la lógica digital y la mejora del aprendizaje]. *IEEE Transactions on Education*, 67(3), 387-394. <https://doi.org/10.1109/TE.2024.3359001>
- Heyne, N., Gnambs, T., & Sengewald, M. -A. (2024). Participation rates, characteristics, and differential effects on reading literacy of extracurricular tutoring in a German large-scale assessment [Tasas de participación, características y efectos diferenciales sobre la competencia lectora de las tutorías extracurriculares en una evaluación alemana a gran escala]. *Large-scale Assessments in Education*, 12(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00216-9>
- Hinojo-Lucena, F. -J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. -P., & Romero-Rodríguez, J. -M. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on

- its Impact in the Scientific Literature [Inteligencia artificial en educación superior: un estudio bibliométrico sobre su impacto en la literatura científica]. *Education Sciences*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- Hobert, S., & Berens, F. (2024). Developing a digital tutor as an intermediary between students, teaching assistants, and lecturers [Desarrollando un tutor digital como intermediario entre los estudiantes, los profesores ayudantes y los profesores titulares]. *Educational technology research and development*, 72(2), 797-818. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10293-2>
- Hong, Z. -W., Tsai, M. -H. M., Ku, C. S., Cheng, W. K., Chen, J. -T., & Lin, J. -M. (2024). Utilizing robot-tutoring approach in oral reading to improve Taiwanese EFL students' English pronunciation [Utilización de un enfoque de tutoría robótica en la lectura oral para mejorar la pronunciación del inglés de los estudiantes taiwaneses de inglés como lengua extranjera]. *Cogent Education*, 11(1), 2342660. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2342660>
- Iasechko, S., Pereiaslavskaya, S., Smahina, O., Lupei, N., Mamchur, L., & Tkachova, O. (2022). Artificial Intelligence In The Modern Educational Space: Problems And Prospects [Inteligencia artificial en el espacio educativo moderno: problemas y prospectos]. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(6), 25-32. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.5>
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution [La nueva era de la inteligencia artificial en educación: hacia una revolución sostenible multifacética]. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Kelkar, S. (2022). Between AI and Learning Science: The Evolution and Commercialization of Intelligent Tutoring Systems [Entre la IA y las ciencias de

- la educación: evolución y comercialización de los Sistemas de Tutoría Inteligente]. *IEEE Annals of the History of Computing*, 44(1), 20-30. <https://doi.org/10.1109/MAHC.2022.3143816>
- Liu, X., Ma, J., & Wang, Q. (2024). A social robot as your reading companion: Exploring the relationships between gaze patterns and knowledge gains [Un robot social como compañero de lectura: explorando la relación entre patrones de mirada y ganancias de aprendizaje]. *Journal on Multimodal User Interfaces*, 18(1), 21-41. <https://doi.org/10.1007/s12193-023-00418-5>
- Moreno-Guerrero, A. -J., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J. -A., & Soler-Costa, R. (2020). Scientific Development of Educational Artificial Intelligence in Web of Science [Desarrollo científico de la inteligencia artificial educativa en Web of Science]. *Future Internet*, 12(8), 124. <https://doi.org/10.3390/fi12080124>
- Pae, C. -U. (2015). Why Systematic Review rather than Narrative Review? [¿Por qué una revisión sistemática antes que una revisión narrativa?]. *Psychiatry Investigation*, 12(3), 417-419. <https://doi.org/10.4306/pi.2015.12.3.417>
- Pai, R. Y., Shetty, A., Dinesh, T. K., Shetty, A. D., & Pillai, N. (2024). Effectiveness of social robots as a tutoring and learning companion: A bibliometric análisis [Efectividad de los robots sociales como tutores y compañeros de aprendizaje: un análisis bibliométrico]. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2299075. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2299075>
- Rodrigues, L., Guerino, G., Silva, T. E. V., Chalco, G. C., Oliveira, L., da Penha, R. S., Melo, R. F., Vieira, T., Marinho, M., Macario, V., Bittencourt, I. I., Dermeval, D., & Isotani, S. (2024). MathAIde: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions of an ITS Unplugged for Underserved Regions [MathAIde: un estudio cualitativo de las percepciones del profesorado sobre un STI desenchufado en regiones

- desfavorecidas]. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, in press. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00397-y>
- Román-Graván, P., Fernández-Cerero, J., Montenegro-Rueda, M., & Reyes-Rebollo, M. (2024). University teaching skills in ICT and disability. The case of the Autonomous Community of Madrid [Habilidades de enseñanza universitaria en TIC y discapacidad. El caso de la Comunidad Autónoma de Madrid]. *Education and Information Technologies*, 29(10), 12653–12676. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12314-2>
- Roque, Y., Valdiviezo, M. A., Romero-Rodríguez, J. -M., & Alonso-García, S. (2022). Práctica, formación y competencia docente en el ejercicio de la modalidad académica virtual. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 97(36.2), 51-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93778>
- Schiff, D. (2021). Out of the laboratory and into the classroom: The future of artificial intelligence in education [Del laboratorio a la clase: el futuro de la inteligencia artificial en la educación]. *AI & Society*, 36(1), 331-348. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01033-8>
- Shin, D. (2022). Teaching Mathematics Integrating Intelligent Tutoring Systems: Investigating Prospective Teachers' Concerns and TPACK [Enseñar Matemáticas integrando Sistemas de Tutoría Inteligente: investigando las preocupaciones del futuro profesorado y TPACK]. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(8), 1659-1676. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10221-x>
- Sychev, O., Penskoy, N., Anikin, A., Denisov, M., & Prokudin, A. (2021). Improving Comprehension: Intelligent Tutoring System Explaining the Domain Rules When Students Break Them [Mejorar la comprensión: sistema de tutoría

- inteligente que explica las reglas de dominio cuando los estudiantes las rompen]. *Education Sciences*, 11(11), 719. <https://doi.org/10.3390/educsci11110719>
- Terezinha, E. (2007). Revisión sistemática X revisión narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem.*, 20(2), 5-6. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Trujillo-Torres, J. M. (2024). Inteligencia Artificial y la promesa de una Educación Inclusiva. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(1), 1-4. <https://doi.org/10.18004/riics.2024.junio.1>
- Trujillo-Torres, J. M., Gabriel, M., Moreno-Palma, N., y Fernández-Fernández, C. R. (2024). Experiencias de realidad virtual y realidad aumentada en el ámbito universitario. En M. P. Cáceres-Reche, M. Ramos, A. Fuentes, & M. E. Lorenzo (coords.), *Realidad virtual en educación superior: el uso de recursos tecnológicos inmersivos y aula invertida en la formación de futuros docentes* (pp. 81-95). Dykinson.
- Victoria-Maldonado, J. J., Haba-García, P., Martínez-Menéndez, A., & Salas, S. M. (2023). Inteligencia Artificial Educativa (IAED): ¿amigo o enemigo?. En M. J. Santos, M. J. Alcalá, J. Fernández, & M. Montenegro (coords.), *Desafíos educativos a través de la interdisciplinariedad en la investigación y la innovación* (pp. 25-30). Dykinson.
- Yang, Y., Chen, L., He, W., Sun, D., & Salas-Pilco, S. Z. (2024). Artificial Intelligence for Enhancing Special Education for K-12: A Decade of Trends, Themes, and Global Insights (2013–2023) [Inteligencia artificial para mejorar la educación especial desde preescolar hasta bachillerato: una década de tendencias, temas y perspectivas globales (2013-2023)]. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, in press. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00422-0>

**¿POR QUÉ ELEGIR UNA EDUCACIÓN RURAL?: ANÁLISIS E
INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL
EN LA ACTUALIDAD**

Sara Santos Úbeda y Pablo Castillo Díaz

Universidad Rey Juan Carlos

Introducción

La educación rural busca asegurar la accesibilidad a una educación digna y de calidad para todos los estudiantes que viven en territorios rurales. Juega un papel fundamental, pero estas tienden a ser las grandes olvidadas dentro del sistema educativo en España, ignorando la gran importancia que tienen dentro de sus localidades, pues muchas veces son la única asistencia educativa que hay en los pueblos.

Este tipo de escuelas destacan por unas características comunes y concretas, en un entorno natural y al servicio de los pueblos y de las pequeñas ciudades. Según Corchón, E (2000) una escuela rural cumple con los siguientes requisitos:

- La única escuela en la localidad.
- Multigraduación en sus aulas.
- Situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes.
- Son escuelas unitarias o pequeñas graduadas de menos de ocho unidades, en las que coinciden niños de dos o más cursos.

La sociedad rural no solo tiene escasa población, sino también se suma que dicha población está envejecida, planteando diversas problemáticas como la falta de relevo generacional, la disminución de la actividad económica, etc., poniendo en riesgo el futuro de estas comunidades.

Por ello la educación rural ha tenido que innovar y adaptarse a las problemáticas que han ido surgiendo y a sus circunstancias a través de diferentes metodologías y estrategias, como el aprendizaje por proyectos o por descubrimiento, la inclusión del entorno en los procesos de enseñanza, etc.

A esto se suman una serie de retos y desafíos dentro de la comunidad educativa rural que impactan en su calidad: algunas de las problemáticas más preocupantes son

la inexistente formación docente en el ámbito de la educación rural, la baja demanda del personal educativo que tienen los entornos rurales y la poca accesibilidad a la educación en estas zonas.

En resumen, la sociedad y la educación rural se han enfrentado a muchas transformaciones y a multitud de obstáculos que hoy en día siguen presentes, pero también ofrecen oportunidades para la innovación y el progreso. Al abordar los problemas principales y aprovechar las oportunidades emergentes mencionadas con anterioridad, podemos construir un futuro más equitativo, igualitario y diverso para todos los estudiantes, independientemente de su entorno geográfico.

Método

Objetivos y preguntas de investigación

En el diseño de esta investigación se ha elegido el objeto de estudio y una muestra intencionada, utilizando técnicas cualitativas a través de la opinión y perspectiva de los encuestados y, por otra parte, cuantitativas como las entrevistas personales.

El fundamento teórico principal de este proyecto es conocer la realidad de este entorno, su situación actual, que ocurre en las aulas y los efectos que tienen para el alumnado contextos tan diversos de cara al desarrollo social, académico y personal.

Los objetivos que se plantean como bases fundamentales son los siguientes:

- Exponer la definición de escuela rural y sus características principales, incluyendo las ventajas y desventajas del colegio rural. Además de destacar las diferencias entre la escuela rural de la sociedad rural.
- Analizar 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 (en sucesivo, LOMLOE) y como le educación rural se contempla en esta.

- Analizar la visión de las familias y los docentes sobre la escuela y la sociedad rural.

Se busca acercar la educación rural a las familias y docentes, con el fin de ofrecer una información verídica que les ayude a tener un fundamento y conocimientos para un pensamiento más crítico.

La investigación trasciende la mera descripción de la situación actual y quiere ir un paso más allá: busca generar consciencia sobre la importancia de la educación en los pueblos y su comprensión. Esto llevará a una mejora en la calidad educativa en entornos rurales y al desarrollo de estrategias más efectivas y realistas para cubrir las necesidades que presentan estas escuelas.

Para abordar estos objetivos se partió de las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué es la educación rural y qué importancia tiene dentro de la comunidad educativa?, ¿Qué perspectiva tiene la sociedad sobre la educación rural? y ¿Están realmente preparados los docentes para enfrentarse a estos contextos rurales?

Al obtener estas respuestas logramos conocer una aproximación de cuál es la visión actual que tiene la sociedad sobre la educación rural y si se sigue perpetuando la idea desactualizada de que la educación en los pueblos es inferior a la urbana, además se pretende incorporar conocimientos sobre que es la educación rural y como los docentes se defienden ante sus peculiaridades.

La sociedad rural y sus implicaciones educativas

Para comprender adecuadamente la educación rural y el entorno de esta, es esencial clarificar el significado del término "sociedad rural" y el contraste con la predominante sociedad urbana.

Al igual que tiempo atrás, hoy en día se sigue observando una sociedad y una cultura muy diferenciada cuando hablamos de sociedad rural y de sociedad urbana, pero no por ello desde un enfoque negativo. Partiendo de esto, para definir la sociedad

rural Gil (2011) afirma que es un conjunto de personas dedicadas a dichas tareas ocupacionales, se considera sociedad rural a aquella que se asienta en un determinado espacio, la mayoría en núcleos geográficos alejados del contexto urbano, cuyos habitantes comparten ciertas peculiaridades culturales. La sociedad urbana se trata de zonas ubicadas en ciudades y comunidades urbanas donde el número de población es mayor, hay más diversidad de oportunidades laborales, accesibilidad a servicios como el transporte, atención sanitaria, educación, etc.

Es por esto por lo que, otro factor que influye en la sociedad rural es la cultura, donde se observan tanto similitudes como diferencias en comparación con el ámbito urbano. Se piensa que en lo rural prevalece la tradición, a diferencia del mundo urbano, donde todo es actual e innovador.

En cuanto a la educación, al igual que en la sociedad, se puede diferenciar la educación rural de la educación urbana. La educación urbana se refiere a la educación que se desarrolla en áreas urbanas o ciudades y se caracteriza por tener mayor ratio en las aulas de los centros educativos, así como infraestructuras y diversidad de recursos en contraposición con la educación rural.

Según Domingo-Peñañiel (2014, p.198) “una escuela rural es un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública y que se encuentra situada en un pequeño municipio, considerando este menor de 3.000 habitantes”. Tienen el propósito de fomentar el desarrollo del ámbito rural y la innovación educativa en dichas comunidades. Su objetivo primordial es asegurar la escolarización de todos los niños y niñas que residen en estas localidades, garantizando su integración social y atendiendo tanto a sus necesidades educativas grupales como individuales.

La escuela rural tiene muchas características que las familias y los docentes valoran como potenciadoras para el aprendizaje. Algunas de estas son: la atención

individualizada, la ratio de alumnado en las clases, el acercamiento a la naturaleza y una mayor colaboración docente-familia en términos de cooperación y participación.

Encuesta.

La investigación se basa en una metodología cualitativa y cuantitativa, se trata de un cuestionario dirigido a miembros de la comunidad educativa: familias que conviven en el entorno rural o urbano, docentes, futuros docentes, pedagogos/as, orientadores, equipo docente de AL y PT, monitores, etc.

Para la elaboración de dicha encuesta se han tenido en cuenta dos variables, las familias y los miembros de la comunidad educativa. Dependiendo del rol que la persona encuestada selecciona se le presentan unas u otras preguntas; dividiendo así la encuesta en una primera fase, la definición del rol, y posteriormente, otras subfases dependiendo del rol escogido, apareciendo de este modo las preguntas personalizadas.

Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos a través de las encuestas realizadas muestran una visión subjetiva de diferentes agentes de la comunidad educativa y familias de diferentes orígenes sobre de la educación rural en España. Dentro de estos resultados, hay varias cuestiones a destacar, como es en el caso de las respuestas a la pregunta sobre la elección de centro a la hora de impartir docencia dirigida a los docentes en la primera subfase.

La mayor parte de los encuestados (44,2%) les es indiferente el entorno a la hora de dar docencia, mientras que el 55,8% de los otros docentes sí tienen preferencia por uno de los dos tipos de centros. Se ha reflejado que, de los 22 docentes de origen rural, son 21 los que tienen preferencia por los colegios rurales y 1 prefiere los colegios urbanos. En el caso de los 99 docentes de origen urbano, la mayoría (68 docentes)

tienen preferencia por un colegio urbano mientras que los 31 restantes prefieren un colegio rural.

Basándonos en estos resultados, el origen de los docentes y la realidad que conocen y en la que se han formado sí influye en las preferencias que estos tienen a la hora de escoger un centro. Destacando la importancia que tiene la formación y exposición a diferentes contextos educativos durante su formación universitaria para que todos se sientan cómodos y preparados en cualquier contexto educativo y así no tengan limitaciones a la hora de tomar estas elecciones.

Otra cuestión clave que se plantea es donde creen las familias y los docentes que hay mayor oferta educativa, si en los entornos rurales o en los urbanos. Por lo general tras el análisis de datos se observa que la gran mayoría de personas encuestadas, ya sean familia o docentes, consideran que donde mayor oferta educativa hay es en la sociedad urbana. En concreto en el caso de la familia rural son 15 las que piensan que donde predomina esta oferta es en la sociedad urbana y las 7 restantes las que opinan que la oferta es similar en ambas sociedades, dejando ver que ninguna de las familias rurales encuestadas considera que en su propio territorio haya gran variedad de oferta educativa.

La escasez de centros educativos en estas etapas obliga a muchos jóvenes a dejar sus comunidades de origen para poder continuar con su formación académica. A pesar de que la Ley contempla esta situación, esta problemática evidencia la necesidad urgente de políticas educativas que promuevan una mayor accesibilidad y diversidad de opciones formativas en el ámbito rural, permitiendo que los estudiantes puedan desarrollarse académica y profesionalmente sin tener que abandonar sus raíces.

En cuanto a la formación docente se observa una falta de conocimiento sobre este tipo de educación y sus metodologías. Cuando se pide que califiquen que conocimientos creen que tienen sobre la educación rural (entre el 0 y el 5) y sobre las

metodologías utilizadas en estos colegios (entre el 1 y el 5). El 78,4% de docentes calificó entre 0 y 3 sus conocimientos sobre la educación rural. De este grupo, 8 docentes están actualmente en centros rurales, lo que indica que imparten docencia con un conocimiento total o parcialmente insuficiente sobre este contexto. En cuanto a las metodologías empleadas en los colegios rurales, el 79,2% de los docentes consideró que sus conocimientos están entre 1 y 3, con 17 docentes rurales dentro de este porcentaje.

Los datos expresados reflejan un serio déficit en la preparación y formación específica para la educación rural, destacando la necesidad de una mayor inclusión de contenidos relacionados con este ámbito en los planes de estudio de las universidades. Esto es crucial para asegurar que los docentes estén formados para ofrecer una educación de calidad en todos los contextos, incluidos los rurales.

Otro factor que se expone a los encuestados es si consideran influyente el contexto rural en los resultados académicos, el desarrollo de habilidades sociales y el clima en el aula. En el caso de las habilidades sociales, solo un 24,7% de las familias considera que si lo es y un 45,2% de los docentes concuerdan con ello. Cuando se trata del clima hay un aumento del 88,9% de docentes que creen que los factores ambientales influyen considerablemente en el clima del aula y un 80,6% de docentes que están de acuerdo en que estos factores también influyen en los resultados académicos del alumnado.

Cabe destacar que el contexto donde se encuentra el colegio, el ratio o los recursos humanos en el aula es un factor totalmente influyente en el desarrollo social del niño/a, los resultados académicos o el ambiente en el aula. Esta influencia no es necesariamente negativa, como se cree, sino que es diferente.

También influye en los resultados académicos la cantidad de alumnos/as, pues depende de esto si el profesor tiene mayor o menor tiempo por alumno/a y que tipo de

enseñanza puede impartir, si una más general o personalizada. El ruido de una autopista, la naturaleza y la multitud de oportunidades que ofrece o la diversidad presente en el centro son otros de los factores más destacables que influyen en el desarrollo del niño/a y en la clase.

La importancia de la naturaleza en la educación ha sido discutida y respaldada por investigadores y educadores, entre ellos Richard Louv. Este autor ha argumentado que el contacto directo con la naturaleza es fundamental para el desarrollo saludable de los niños, tanto física como emocionalmente. La exposición regular al aire libre promueve la creatividad, la resolución de problemas, la autoestima y la conexión con el medio ambiente.

En cuanto a las propuestas que refleja el cuestionario, se ha observado cómo tanto docentes como familias reconocen la importancia de la naturaleza en la educación. Las propuestas mencionadas por los encuestados incluyen la incorporación de actividades al aire libre en el currículo escolar, la creación de espacios verdes dentro y fuera de las escuelas, y la organización de excursiones educativas en entornos naturales.

Sin embargo, se ha observado una tendencia preocupante en la que las familias parecen delegar la responsabilidad de la educación ambiental exclusivamente a las escuelas, en lugar de asumir un papel activo en el desarrollo de sus hijos. Esta falta de implicación puede limitar las oportunidades de aprendizaje y crecimiento de los niños, ya que el contacto con la naturaleza y la comprensión de su importancia deben ser fomentados tanto en el ámbito escolar como en el hogar.

Se entiende que decir que estos resultados muestran toda la verdad del pensamiento que tiene la sociedad hacia la educación rural es demasiado ambicioso, pero se quiere afirmar que gracias a estos podemos acercarnos a una interpretación de la realidad y así observar desde una perspectiva objetiva como parte de la comunidad

educativa y familias de diferentes entornos entienden la educación rural, cuanto conocen de esta y que limitaciones pueden tener en base a sus experiencias y la realidad que han experimentado.

Discusión

Mediante esta investigación, se ha querido ofrecer a las familias y docentes, lectores, información precisa y fundamentada, con el propósito de fomentar un pensamiento crítico y combatir la desinformación prevalente en este ámbito. Los resultados anteriores han reflejado la necesidad de una mayor formación académica en las universidades, instándolas a asumir la responsabilidad de proporcionar una formación más profunda en aspectos relacionados con la educación rural. Es esencial que las instituciones educativas se comprometan a integrar en sus programas de estudio contenidos específicos sobre la educación rural, abordando no solo las metodologías pedagógicas adecuadas para este contexto, sino también las complejidades y desafíos inherentes a las comunidades rurales.

En lo que respecta a la legislación y su enfoque hacia la educación rural, es innegable que se encuentra presente en la Ley. Como se ha evidenciado, aunque la Ley establezca ciertas directrices, estas distan mucho de reflejar fielmente la realidad que se vive en los colegios rurales. Es necesario que las políticas educativas se ajusten de manera más precisa a las condiciones y desafíos reales que enfrentan estas instituciones, garantizando así una atención adecuada y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica.

En conclusión, esta investigación resalta la necesidad de promover una mayor conciencia sobre la importancia de la naturaleza en la educación y de involucrar activamente a las familias en este proceso. Solo a través de un esfuerzo colaborativo entre escuelas, familias y comunidades rurales podremos garantizar una educación de

calidad que responda a las necesidades integrales de los niños y niñas en entornos rurales.

Referencias

- Domingo Peñafiel, L. (2014). Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas. Obtenido de http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/3429/tesdoc_a2014_domingo_laura_contribucions.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Gil, M. G. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? Obtenido de Revista Iberoamericana de educación 55 (5), 1-10: <https://pdfs.semanticscholar.org/2027/46dffb032acfd0991b8ea98d9e669f7f825e6.pdf>
- Louv, R. (2005). Los últimos niños del bosque. Capitán Swing libros.

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA:
DOMINIO DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS EN LA DISCIPLINA
DE EDUCACIÓN**

Juana Celia Domínguez Oller¹

¹Universidad de Almería

Introducción

La formación académica universitaria requiere del desarrollo de competencias específicas que permitan al alumnado comprender y expresar claramente mensajes orales y escritos (Tentolouris, 2023). En este sentido, la competencia escritora se erige como un conjunto de conocimientos y habilidades de primer orden que posibilitan la adquisición de una correcta comprensión y expresión escrita (Azevedo et al., 2014; Li, 2022). Mediante el desarrollo de esta competencia, el alumnado será capaz de emitir ideas complejas y mensajes precisos, coherentes, cohesionados y adecuados al contexto y la situación comunicativa (Schiavinato et al., 2021).

En cambio, a lo largo de la trayectoria académica del alumnado de Educación, se han detectado carencias formativas vinculadas con la efectividad en los procesos de escritura (Amo, 2021; Fregoso et al., 2021). De este modo, la producción textual adecuada se relaciona estrechamente con el éxito escolar y el rendimiento académico y profesional (Bloom, 1981; Álvarez-Álvarez & Boillos-Pereira, 2015). La enseñanza y aprendizaje de la competencia escritora debe componerse, además de por conocimientos gramaticales, ortográficos y estructurales, por un conglomerado de saberes pragmáticas que propicien la comprensión y aplicación de las distintas convenciones discursivas propias de cada género textual (Arnoux, 2009; Carlino, 2005).

Cuando se habla de la adecuación a las características textuales de cada género discursivo, se hace alusión al término de alfabetización académica (Bazerman, 1988). Esta se define como el conjunto de destrezas y saberes imprescindibles para comunicarse de forma efectiva mediante los distintos géneros textuales (Carlino, 2017). Asimismo, Giraldo-Gaviria & Caro (2022) exponen que la alfabetización académica se entiende como un proceso formativo que permite a los estudiantes acceder a las

diferentes culturas escritas de las disciplinas. Este concepto abarca distintas capacidades como leer, escribir y comprender las maneras de interacción de las diferentes disciplinas que aplica la comunidad científica y académica (Brosam & Colombo, 2019).

En este sentido, la alfabetización académica tiene una estrecha relación intrínseca con el desarrollo de la competencia escritora debido, por un lado, a que la escritura se entiende como el medio por excelencia para la generación y divulgación del saber en contextos educativos (Zanotto et al., 2010) y, por otro lado, a que permite que los estudiantes interactúen de forma efectiva y competente en las comunidades de práctica de sus correspondientes ámbitos de conocimiento (Wells, 1990).

La complejidad del desarrollo de la competencia escritora no solo reside en el proceso de enseñanza de la escritura (Narváez, 2014; Fahler et al., 2019), sino en la enseñanza de la adaptación del lenguaje textual y de los recursos gramaticales y discursivos a los distintos géneros de cada disciplina (Carlino, 2018; Olave, 2019). Este aspecto se incardina en los movimientos de *Writing Across the Curriculum* (WAC) (Bazerman et al., 2016) –traducido como Escritura a través del Currículo– y *Writing In Disciplines* (WID) (Nemirovsky, 1999; Parodi, 2009; Carlino, 2013) –traducido como Escribir en las disciplinas y entendido como un subámbito de WAC–. Estos movimientos exponen que las distintas maneras de producción textual de los géneros discursivos determinan el acceso a las convecciones escritas de cada disciplina (Parodi, 2009).

Por todo ello, la alfabetización académica y el desarrollo de la competencia escritora deben entenderse como procesos inherentes y complementarios necesarios para el desarrollo integral y el aprendizaje a lo largo de la vida del alumnado universitario (Olson, 2009; Saker, 2014).

Teniendo en cuenta la necesaria formación escritora de los estudiantes y atendiendo a las demandas de la sociedad actual, la implementación de prácticas letradas vinculadas a la escritura académica en los planes educativos de futuros docentes se considera una iniciativa apropiada para mejorar los procesos de comprensión y expresión escrita y la mejora de las habilidades vinculadas a la alfabetización académica (Calle, 2018; Cápona-González, 2022). Asimismo, estas tareas propician la activación de los procesos metacognitivos durante el aprendizaje. Este aspecto garantiza la reflexión y la mejora autónoma de los estudiantes acerca de sus propios procesos de escritura. Además, les permite conocer sus fortalezas y las áreas que necesitan ser reforzadas.

Así, el diseño de prácticas letradas debe favorecer el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación del alumnado como destrezas necesarias para su formación profesional (Sánchez Upegui et al., 2016). Tal y como exponen Cabrera & Espinosa (2016) y Balestrini & Díaz (2021), la programación de actividades basadas en la innovación docente y educativa se considera una propuesta adecuada debido a que se establece una conexión entre los avances pedagógicos y las necesidades formativas. Numerosos estudios (Bolívar, 2020; Alban, 2020; Aguilar-González, 2021; García-Areiza, 2022; Tentolouris, 2023) corroboran que la innovación docente que aplica metodologías activas fomenta la motivación e interés de los estudiantes hacia su propio proceso de aprendizaje. Este elemento favorece el éxito académico de los escolares y la mejora de los resultados de aprendizaje (Pardo-Rodríguez & Pirela-Morillo, 2020).

Siguiendo esta idea, la escritura debe concebirse como un medio para la construcción del conocimiento (Carlino, 2009). En este sentido, el desarrollo de la competencia escritora mediante actividades educativas innovadoras se contempla como un proceso de preparación del alumnado para que sea capaz de pensar críticamente, seleccionar información válida e interactuar de forma efectiva en la

sociedad digitalizada del conocimiento (Caldera & Bermúdez, 2007). Por ello, la función docente no solo consiste en enseñar a escribir; se trata de enseñar a pensar a través de la escritura (Cope & Kalantzis, 2015).

A este respecto, la implementación de nuevos enfoques metodológicos y el uso de nuevos entornos educativos (espacio digital) contribuyen a la generación del conocimiento compartido en comunidades de prácticas colaborativas (Chartier, 2020). Estos entornos favorecen el perfeccionamiento de la escritura y el aprendizaje activo al participar en contextos que reproducen escenarios y condiciones de la vida profesional y académica (Lankshear & Knobel, 2003; Jara-Conojuillo, 2021).

Este estudio se enmarca en el diseño de las actividades organizadas en el seno de tres proyectos de investigación e innovación docente:

- Proyecto de Investigación Novel titulado “Alfabetización académica del alumnado de Educación” del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería, financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación con fondos FEDER.
- Proyecto I+D+i titulado “Transformación educativa: Explorando el impacto de la Inteligencia Artificial en la formación lectora y escritora del alumnado universitario”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, Agencia Estatal de Investigación (AEI) y fondos FEDER.
- Proyecto de Innovación Docente “PLE-ALAI. El entorno personal de aprendizaje para la alfabetización académica y la inteligencia artificial” en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente para el bienio 2024-2025 del Vicerrectorado de Grados e Innovación Docente de la Universidad de Almería.

Asimismo, se alinea con los retos de Horizonte Europa en el Programa Marco de Investigación e Innovación (I+I) de la Unión Europea (UE) para el período 2021-2027.

En este sentido, esta publicación presenta actividades y métodos ajustados a los desafíos que proyectan las sociedades innovadoras, inclusivas, cambiantes y responsables con individuos multialfabetizados.

Por todo ello, el objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica mediante actividades para el desarrollo pragmático de la competencia escritora de los estudiantes de Educación. En esta propuesta no se incluyen fichas programadas debido a la naturaleza del estudio. De este modo, se realiza la descripción de cada una de las actividades diseñadas y el sistema de evaluación conjunto mediante el cual se evaluará el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Método

El diseño de las siguientes prácticas letradas se ha basado en la metodología didáctica de enfoque lúdico y se fundamentada en el principio de aprendizaje colaborativo y dinámico. Las metodologías activas y estrategias educativas seleccionadas para la implementación de la propuesta didáctica son el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), *Flipped Classroom* y gamificación.

Contexto

Esta propuesta ha sido diseñada para aplicarla en las clases universitarias de la asignatura Didáctica de la Lectura y la Escritura. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio que se imparte en el 2.º cuatrimestre del 2.º curso del Grado en Educación Primaria. Se enmarca en el módulo “07. Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas” y en la materia “Desarrollo de la competencia comunicativa y su didáctica” del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Educación de la de la Universidad de Almería. Algunos de los objetivos que pretende son adquirir destrezas

para el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas y conocer materiales, recursos digitales y nuevos entornos de lectura y escritura en contextos educativos.

Propuesta didáctica

A continuación, se detalla la propuesta de prácticas (tabla 1) diseñada para el desarrollo pragmático de la competencia escritora del alumnado. Esta propuesta se compone de la descripción de las actividades de innovación docente analógicas y otras en línea desarrolladas en entornos digitales y su sistema de evaluación conjunto.

Tabla 1

Propuesta de prácticas para el desarrollo pragmático de la competencia lectora

Fase	Práctica letrada
1. Iniciación	Práctica 1. Elaboración de una entrada literaria en Instagram Práctica 2. Participación en un foro de debate
2. Desarrollo	Práctica 3. Creación de un bibliotráiler Práctica 4. Elaboración de un mapa literario digital Prácticas 5 y 6. Escritura creativa en plataformas de narración digital Práctica 7 y 8: escritura colaborativa con Wikis
3. Final y de evaluación	Práctica 9. Elaboración de una reseña literaria Práctica 10. Taller de revisión y edición Práctica 11. Creación de un blog literario

Nota. Elaboración propia.

Fase 1. Iniciación

Práctica 1. Elaboración de una entrada literaria en Instagram

Lectura de una obra seleccionada y elaboración de una síntesis para publicarla en una entrada de la red social Instagram con el fin de dar a conocer esa lectura y

captar la atención de lectores. Se debe respetar el límite de caracteres permitidos, ajustar al formato de publicación de la red social, usar los *hashtags* apropiados, etc.

Práctica 2. Participación en un foro de debate

Selección de un foro de debate disponible en una comunidad lectora como, por ejemplo, Goodreads (<https://www.goodreads.com/>) e interactuar con los participantes mediante entradas donde se compartan opiniones e ideas de los temas, personajes y tramas de las obras literarias estudiadas.

Fase 2. Desarrollo

Práctica 3. Creación de un bibliotráiler

Creación de un breve vídeo promocional que resuma y promocioe una obra seleccionada. Se puede hacer uso de aplicaciones destinadas a la edición de vídeo, de imágenes, la plataforma YouTube (<https://www.youtube.com/>), entre otras. Se trata de leer y analizar en profundidad la obra, identificar y escribir las principales ideas de la historia para plasmarlas de manera concisa y atractiva en el vídeo. Finalmente, se seleccionarán las imágenes y los efectos musicales y visuales para proceder con su maquetación y exportación.

Práctica 4. Elaboración de un mapa literario digital

Elaboración de un mapa literario digital de una obra seleccionada utilizando herramientas de mapeo como Google Maps (<https://www.google.com/maps>) o StoryMapJS (<https://storymap.knightlab.com/>) para que ubiquen los eventos de una obra en su contexto geográfico. Los estudiantes escribirán una síntesis de cada evento para ubicarla en el mapa.

Prácticas 5 y 6. Escritura creativa en plataformas de narración digital

Práctica 5. Creación de una producción textual grupal ajustada a las convenciones discursivas de cada género textual (historia personal o ficticia, poema,

ensayo, etc.) para ser publicada en plataformas de escritura creativa como Wattpad (<https://www.wattpad.com/>), Storybird (<https://www.storybird.com/>) o Medium (<https://medium.com/>).

Práctica 6. Realización de un *fanfic* a partir de una obra para ser publicado en la plataforma FanFiction.net (<https://www.fanfiction.net/>). Las producciones serán leídas en la plataforma por el resto de estudiantes y darán retroalimentación a sus autores mediante comentarios, recomendaciones, etc.

Práctica 7 y 8. Escritura colaborativa con Wikis

Práctica 7. Escritura de una historia original de forma colaborativa a partir de las aportaciones de los estudiantes en wikis.

Práctica 8. Creación de un glosario de términos estudiados en un bloque de contenido o una asignatura, que sea enriquecido con las aportaciones del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fase 3. Final y de evaluación

Práctica 9. Elaboración de una reseña literaria

Con el fin de fomentar la lectura crítica, el análisis y la escritura argumentativa, se realizará la reseña de una obra seleccionada en el aula. El alumnado realizará una lectura comprensiva del texto y un análisis reflexivo de los personajes, la trama y los temas principales y transversales. Seguidamente, escribirá una síntesis del libro, describirá las fortalezas y debilidades de la obra y aportará las conclusiones y la valoración personal manteniendo un equilibrio entre la objetividad y la expresión de juicios propios.

Práctica 10. Taller de revisión y edición

Los estudiantes intercambian las reseñas literarias realizadas con sus compañeros para recibir y ofrecer retroalimentación constructiva de las contribuciones elaboradas.

Práctica 11. Creación de un blog literario

Creación de un blog literario para la publicación de reseñas, análisis literarios, reflexiones personales sobre textos leídos y comentarios sobre obras literarias. Se trata de seleccionar una plataforma digital destinada a la creación de blogs como WordPress (<https://wordpress.com/es/>) o Blogger (<https://www.blogger.com>) y realizar publicaciones a partir de los productos escritos por los estudiantes como reseñas literarias, novedades editoriales, eventos literarios, informes de investigación, análisis de obras, recomendaciones de obras con alguna temática concreta, etc. Un paso previo a la publicación de la entrada, el alumnado revisará el texto elaborado para garantizar la cohesión, la coherencia y la corrección estilística, gramatical y ortográfica. Una vez publicados, los compañeros podrán realizar comentarios y recibir retroalimentación.

Sistema de evaluación

El desarrollo pragmático de la competencia escritora mediante la propuesta de actividades diseñada se evaluará mediante un sistema de evaluación conjunto del proceso de enseñanza y de aprendizaje. El proceso de escritura como el producto final se evaluará mediante la autoevaluación y la evaluación formativa, continua y globalizada.

Se indicará a los estudiantes que reflexionen críticamente sobre el proceso (antes, durante y después de la actividad) que han llevado a cabo durante la elaboración de tareas para garantizar la retroalimentación constante sobre el proceso de aprendizaje. La autoevaluación permitirá obtener una reflexión sobre los logros

alcanzados en la competencia escritora y las destrezas o conocimientos que necesitan ser mejorados.

Asimismo, se realizará la coevaluación en tareas como la revisión y corrección de los textos elaborados por compañeros. Esto fomenta la autonomía y el aprendizaje colaborativo, al tiempo que les ayuda a identificar los aspectos que deben mejorar a partir de sus deducciones y de las observaciones realizadas por el profesorado.

Técnicas e instrumentos de evaluación

Se emplearán las técnicas de la observación directa y de desempeño y ejecución para recoger evidencias acerca de la aplicación práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos en el proceso educativo.

En relación con los instrumentos, el profesorado hará uso de las hojas de registro del control para realizar las anotaciones oportunas y reforzar o ampliar contenidos.

Por otro lado, el portafolio será el instrumento mediante el cual los estudiantes aportarán todas las evidencias y la reflexión acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje documentando sus progresos y las mejoras conseguidas.

Finalmente, la rúbrica con los criterios de evaluación se empleará para comprobar el nivel de consecución de los objetivos didácticos de la propuesta de actividades como la claridad y coherencia de las ideas, la elaboración de argumentos, la adaptación del lenguaje al género discursivo y la situación comunicativa y la adecuación textual.

Conclusiones

La competencia escritora implica el desarrollo de destrezas específicas por parte del alumnado como la corrección gramatical y ortográfica, la adecuación al contexto y el análisis crítico y la interpretación de textos para una adecuada comprensión y

expresión. Por ello, la realización de prácticas letradas vinculadas a la escritura académica facilita la puesta en práctica del pensamiento crítico para organizar ideas, desarrollar argumentos y elaborar textos con coherencia y cohesión.

A este respecto, el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras de escritura aplicadas desde un enfoque pragmático permite contextualizar las situaciones de aprendizaje a contextos educativos reales como la elaboración de revisiones de textos, informes de investigación, reseñas literarias, producciones textuales creativas, análisis de obras literarias, etc. De este modo, se favorece el aprendizaje relevante a lo largo de la vida debido a que la adquisición de conocimientos se ajusta a las demandas académicas, laborales y sociales.

Dado que este trabajo pretende el desarrollo pragmático de la competencia escritora, se concluye que las actividades colaborativas generadas en entornos virtuales constituyen un recurso válido y eficaz que mejora las destrezas escritoras del alumnado al desempeñar tareas como: 1. Realizar revisiones y correcciones de los textos de otros compañeros, 2. Elaboración de historias colaborativas en grupos de trabajo, 3. Adaptar textos a distintos géneros textuales adecuándose a sus convenciones discursivas, etc.

La transposición didáctica de los procesos de aprendizaje en entornos analógicos a entornos digitales ofrece nuevas oportunidades de enseñanza. A este respecto, se fomenta nuevas formas de escritura como la redacción de contenido para ser publicado mediante entradas en espacios de difusión de conocimiento como Blogs, Wikis, páginas web, etc. Así, las producciones textuales también pueden convertirse en productos multimedia como infografías académicas, carteles publicitarios, constelaciones literarias, etc. Estas prácticas letradas responden a las demandas de la sociedad de la información donde la interacción se realiza y se transmite a través de medios virtuales. Por ello, se debe apostar por una educación integral que prepare a alumnado crítico,

competente y participativo capaz de interactuar en la comunidad científica propia de cada disciplina académica.

Finalmente, la aplicación de métodos de innovación educativa a los procesos de escritura académica mejora las capacidades y las habilidades de los estudiantes en cuanto al interés mostrado por la correcta comprensión y expresión de mensajes sencillos y complejos, la argumentación y la motivación hacia la selección crítica de información para la elaboración de producciones textuales.

Financiación y agradecimientos

Proyecto de investigación (referencia administrativa: CPUENTE2023/02) obtenido en la convocatoria de ayudas en régimen de concurrencia competitiva para Proyecto de Investigación Novel del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería, financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación con fondos del Programa Operativo Fondos Europeos de Desarrollo Regional de Andalucía (FEDER) 2021-2027. Programa: Investigación Científica e Innovación 54.A.

Proyecto I+D+i titulado “Transformación educativa: Explorando el impacto de la Inteligencia Artificial en la formación lectora y escritora del alumnado universitario” (referencia administrativa: PID2023-151419OB-I00), financiado por: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad (MCIU) / Agencia Estatal de Investigación (AEI) / 10.13039/501100011033 y, en su caso, por «FEDER Una forma de hacer Europa», por la «Unión Europea» o por la «Unión Europea NextGenerationEU/PRTR».

Vicerrectorado de Grados e Innovación Docente de la Universidad de Almería para la obtención del Proyecto de Innovación Docente “PLE-ALAI. El entorno personal de aprendizaje para la alfabetización académica y la inteligencia artificial” con

(referencia administrativa: 24_25_1_61C) en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente para el bienio 2024-2025.

Referencias

- Acevedo, S., Martínez, L. & Román, I. (2014). Revisión de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en el ámbito de la educación superior presencial y virtual. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13(2), 105- 129.
- Aguilar-González, L. E. (Coord.). (2021). *Alfabetización académica y literacidad Miradas al curriculum y a sus prácticas*. UdeG, CUCSH.
- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Álvarez-Álvarez, M. & Boillos-Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90.
- Amo, J. M. de (2021). *La alfabetización académica. Cómo escribir un Trabajo Fin de Estudios*. Wolters Kluwer.
- Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.
- Balestrini, A. J., & Díaz, E. P. (2021). La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje para una educación más eficiente. *Educere*, 25(81), 433-439.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (Vol. 356). University of Wisconsin Press.

- Bazerman, C., Little, J., Lisa, B., Chavkin, L., Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write: implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition*, 2(1), 103–117.
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el enfrentamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222-250. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875>
- Brosam, E. & Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos de la interdisciplinariedad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17 (1), 197-209.
- Cabrera, M. D. & Espinosa, M. E. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, 32(8), 289-309.
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.
- Calle, L. (2018). Educación superior: la alfabetización en géneros discursivos. *Educação & Realidade*, 43, 629-651. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665114>
- Cápona-González, I. (2022). Desafíos docentes para la alfabetización académica en el ingreso a los estudios superiores. *Revista Contacto*, 2(2), 38–49. Recuperado a partir de <https://uptv.up.ac.pa/index.php/contacto/article/view/3238>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura.¿ Por qué es necesaria la alfabetización académica?. *Página y Signos*, 3(5), 13-52.

- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124.
- Carlino, P. (2018). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 18-34.
- Chartier, A. (2020). Tecnologías digitales: ¿nuevas pedagogías para leer y escribir? Conversación con Anne-Marie Chartier. Clase 10. En *Posgrado Lectura, escritura y educación*. FLACSOVirtual, Argentina.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan.
- Fahler, V., Colombo, V. & Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscópico*, 17(3), 554-574.
- Fregoso, G., Aguilar González, L. & Pérez-Amezcu, L. (2021). Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional. En Aguilar-González, L. (Ed.), *Alfabetización académica y literacidad Miradas al curriculum y a sus prácticas* (pp. 89-109). Universidad de Guadalajara.
- García-Areiza, M. (2022). La importancia de la alfabetización académica. *Revista Reflexiones Y Saberes*, (15), 101-105.
<http://34.231.144.216/index.php/RevistaRyS/article/view/1335>
- Giraldo-Gaviria, D. & Caro-Lopera, M. (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Proxima*, 37, 53-79.
- Jara-Conohuilla, R. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 15(1).

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press.
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(5), 1-22.
<https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Narváez, E. (2014). Expectativas sobre la escritura en la educación superior: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional. *Enunciación*, 19(1), 10-25.
- Olave, G. (2019). Dimensión crítica de la reescritura académica. Análisis textométrico en un curso de formación docente en lenguaje. *Folios*, 50(2), 41-49
- Olson, D. (2009). Language, literacy and mind: The literacy hypothesis. *Psykhé*, 18(1), 3-9.
- Pardo-Rodríguez, L. E. & Pirela-Morillo, J. E. (2020). *Alfabetización académica e investigación formativa. Una propuesta desde la transversalidad curricular*. Universidad de La Salle (Bogotá).
- Parodi, G. (2009). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios filológicos*, (44), 123-147.
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103.
- Sánchez Upegui, A. A., Sánchez Ceballos, L. M., Méndez Rendón, J. C. & Puerta Gil, C. A. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista lasallista de investigación*, 10(2), 151-163.
- Schiavinato, N., Sorgetti, L. B. & Chocobar, T. I. (2021). Alfabetización académica mediada por tecnologías desde la mirada de los estudiantes de Comunicación Social. Grado Cero. *Revista de Estudios en Comunicación*, (03).

Tentolouris, F. (2023). What Can Count As Critical Academic Literacy Education?.

Journal of Language and Education, 9(3), 191-197.

<https://doi.org/10.17323/jle.2023.16211>

Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum*

Inquiry, 20(4), 369-405.

Zanotto, M., Monereo, C. & Montserrat, C. (2010). Estrategias de lectura y producción

de textos académicos. *Perfiles educativos*, 33(133), 10 - 29.

IMPACTO DE LA MIGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN MIGRANTE Y SUS DESAFÍOS

Suazo-Rodríguez Franci Carolina¹, Arenas-Carranza Sara¹,

Goergen-González Claudia¹, Vázquez Lindsay Michelle¹

¹Universidade Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Lindsay Michelle Vázquez**, lindsay@ugr.es

Introducción

España es uno de los destinos migratorios más importantes del mundo, en particular para los hispanoamericanos debido a la cercanía lingüística y cultural. Estas migraciones, motivadas principalmente por la búsqueda de una mejor calidad de vida, han transformado significativamente la demografía del país, convirtiéndolo en un receptor de inmigrantes de diversas partes del mundo (Hernández & Lebrecht, 2012; Sánchez et al., 2013). Este fenómeno no solo ha tenido efectos socioeconómicos, sino que también ha influido en los sistemas educativos y en la integración social, especialmente en los últimos años, en los que la diversidad cultural ha incrementado considerablemente.

España ha experimentado una diversificación migratoria tanto en términos geográficos como socioeconómicos. La inmigración proveniente de África y Europa del Este ha crecido notablemente, añadiendo más diversidad a la mezcla cultural del país (Romero-Oliva et al., 2017). Además, las políticas de inmigración y los acuerdos bilaterales con países de América Latina han favorecido la llegada de migrantes cualificados, que buscan mejores oportunidades laborales en sectores como la educación, la sanidad y la tecnología (Martínez Guirao, Javier Eloy & Tellez Infantes, Anastasia, 2017).

Este flujo migratorio no solo ha cambiado el paisaje demográfico de España, sino que también ha puesto de manifiesto la necesidad de políticas públicas que promuevan la inclusión y la equidad en el acceso a recursos educativos y sociales.

Este capítulo explora los desafíos que enfrenta la población migrante en España, con un enfoque especial en la integración educativa y social. A través de una revisión bibliográfica y un análisis de diferentes tipos de migrantes, se presentará una

perspectiva amplia sobre la situación actual, destacando los obstáculos y oportunidades que afectan a los migrantes en su proceso de adaptación.

El análisis también se centrará en cómo las distintas experiencias migratorias varían según el grupo de origen. Los inmigrantes latinoamericanos tienden a integrarse más fácilmente debido a la proximidad cultural y lingüística, mientras que los provenientes de África subsahariana y Asia enfrentan barreras adicionales, como el racismo, la discriminación y la marginalización en algunos sectores sociales (Lu & Ke, 2023). Esta dinámica compleja de integración requiere una atención diferenciada por parte de las instituciones educativas y sociales para garantizar que ningún grupo quede excluido del progreso socioeconómico del país.

Método

Para llevar a cabo este análisis sobre el impacto de la migración en la educación y la integración social en España, se utilizó una revisión bibliográfica exhaustiva de estudios recientes que abordan este fenómeno desde una perspectiva educativa y social. La búsqueda de literatura se realizó en bases de datos académicas reconocidas, como Web of Science, Scopus y Google Scholar, con el objetivo de identificar investigaciones publicadas entre 2015 y 2023 que examinen la situación de los migrantes en España.

Se incluyeron estudios que abordan tres grandes áreas:

Migración laboral y su impacto socioeconómico: Se revisaron investigaciones centradas en el acceso de los migrantes al mercado laboral, las barreras legales y sociales que enfrentan, y las implicaciones de estas dificultades para su integración en la sociedad española.

Refugiados y solicitantes de asilo: Se analizaron estudios y reportes gubernamentales que documentan el proceso de acogida y protección internacional,

prestando especial atención a las barreras que enfrentan para acceder a servicios básicos, incluidos la educación y la atención social.

Población migratoria estudiantil: Se realizó una revisión de estudios enfocados en la integración de los migrantes más jóvenes, incluidos menores no acompañados (MENAS) y la segunda generación de inmigrantes. Se consideraron investigaciones que analizan las políticas educativas actuales y cómo estas influyen en la inclusión y el éxito académico de los estudiantes migrantes.

El criterio para la selección de estudios se basó en su relevancia y actualidad. Se priorizaron artículos en inglés y español, publicados en revistas indexadas y de acceso completo. Además, se consultaron informes y estadísticas oficiales de fuentes como el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Observatorio Permanente de la Inmigración y la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). También se incluyeron reportes periodísticos recientes para comprender la percepción pública sobre la migración en el contexto español.

Además, se incluyeron datos del Eurostat y de organismos internacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) para ofrecer una perspectiva más global sobre las tendencias migratorias en España y Europa (OIM, 2021). Esto permite situar el caso español en un contexto más amplio, considerando los movimientos migratorios recientes derivados de conflictos armados, crisis económicas y el cambio climático.

La metodología combinó la revisión de fuentes secundarias con el análisis crítico de políticas migratorias y educativas en España. Esto permitió obtener una visión global de los desafíos que enfrenta la población migrante en su proceso de integración, tanto en el ámbito social como educativo, y generar conclusiones basadas en datos actualizados y de calidad.

Resultados

1. Migración en España: Un fenómeno en evolución

España, históricamente un país emisor de migrantes, ha experimentado un cambio demográfico considerable en las últimas décadas, convirtiéndose en uno de los principales destinos para migrantes. La búsqueda de mejores oportunidades laborales y una mayor calidad de vida son los principales motivos que impulsan a las personas a emigrar. Sin embargo, el acceso a empleos estables sigue siendo complicado para la mayoría de los migrantes debido a la falta de regulaciones claras en el mercado laboral (Bover et al., 2015; Romero-Oliva et al., 2017).

Este fenómeno ha generado tensiones dentro de la población local, particularmente tras la crisis económica de 2008, que aumentó la competencia por empleos y recursos sociales. La percepción social hacia los migrantes se ha vuelto más negativa, ya que muchos los ven como una amenaza al acceso a recursos y servicios básicos (Arroyo et al., 2021).

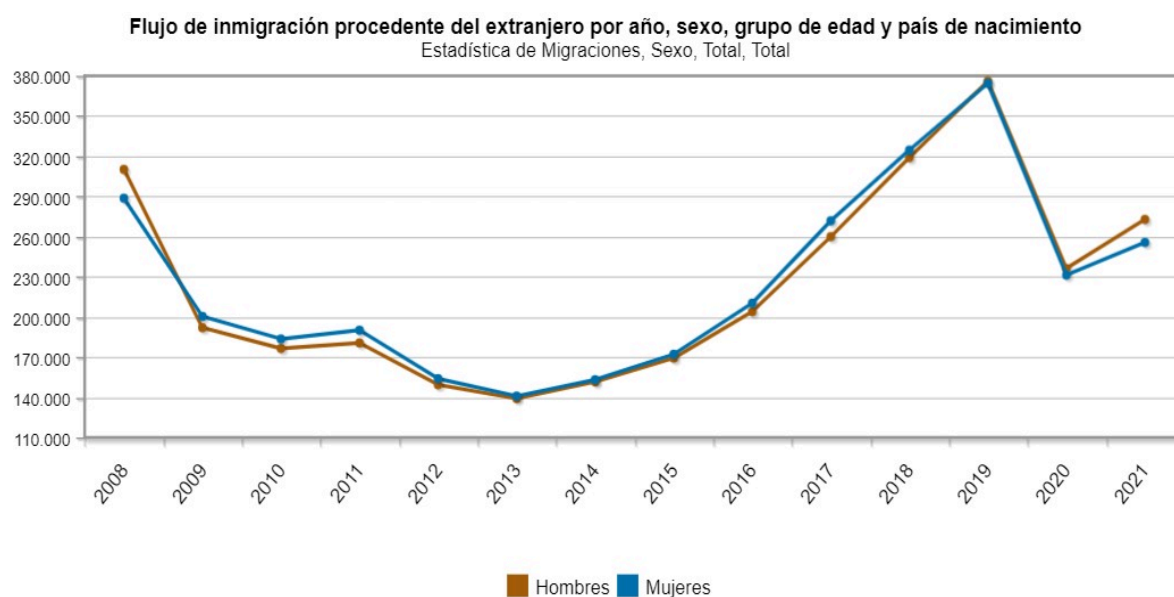
El impacto de la pandemia del COVID-19 en la migración

La llegada de la pandemia del COVID-19 en 2020 supuso un freno abrupto en el flujo migratorio a nivel global. En España, las restricciones a la movilidad afectaron significativamente la llegada de migrantes, pasando de 380,000 en 2019 a 230,000 en 2020 (INE, 2022). Este descenso, aunque temporal, también tuvo un impacto profundo en las comunidades de inmigrantes ya establecidas en el país, muchas de las cuales experimentaron mayores dificultades económicas y sociales durante la pandemia (López Sala, A., 2021).

Como se muestra en la Figura 1, el flujo migratorio en España ha experimentado fluctuaciones significativas entre 2008 y 2021, con una notable caída tras la crisis económica de 2008 y un incremento previo a la pandemia de COVID-19 (INE, 2022).

Figura 1

Flujo migratorio del periodo 2008-2021



Fuente. Instituto nacional de estadística (INE, 2022)

2. Tipos de inmigrantes en España

La población migrante en España es diversa, y las políticas migratorias reconocen diferentes tipos de inmigrantes según sus características y motivos. A continuación, se destacan los tres principales grupos de migrantes que influyen en la dinámica educativa y social.

Migración laboral

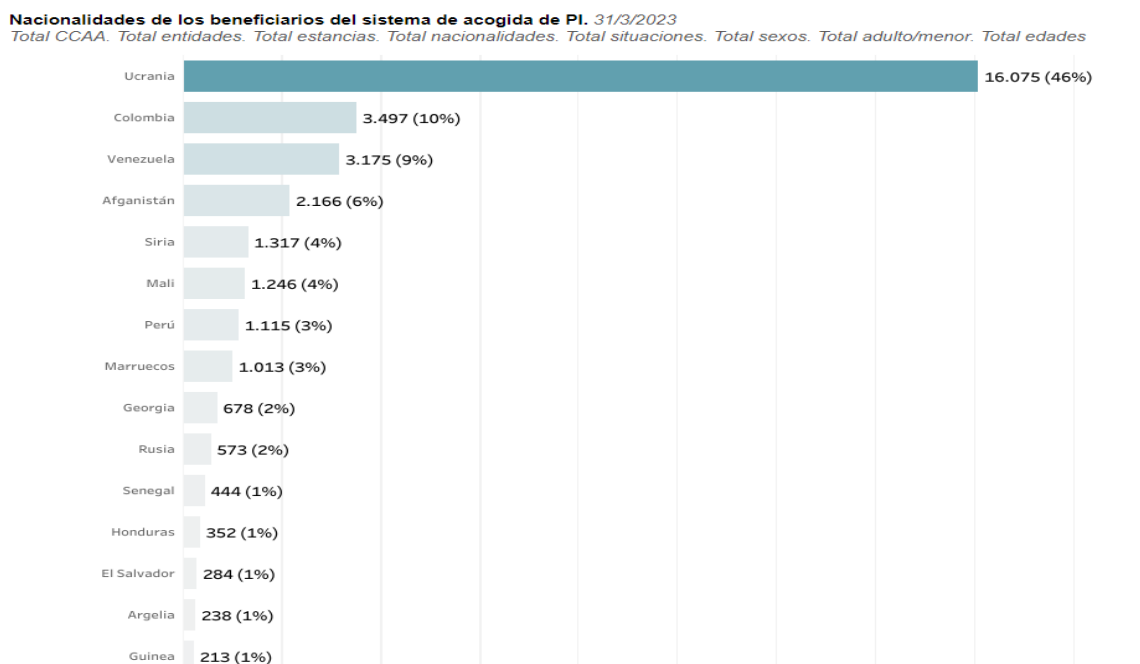
La mayoría de los migrantes que llegan a España lo hacen buscando oportunidades laborales, aunque muchos se enfrentan a barreras legales y dificultades para acceder a empleos formales. Los sectores agrícolas, de construcción y doméstico son los que más emplean a la población migrante, aunque en muchos casos estos trabajos se realizan bajo condiciones laborales inestables (Izcaca Palacios & Andrade Rubio, 2004).

Las políticas de regularización de inmigrantes indocumentados han intentado mejorar esta situación, pero aún persisten desafíos importantes. La falta de derechos

laborales para los migrantes sin regularización también dificulta su integración social y cultural en el país (Solanes Corella, ángeles, 2015).

Figura 2

Personas en el sistema de acogida de protección Internacional y temporal



Fuente. (Observatorio permanente de la inmigración, 2023)

Refugiados y solicitantes de asilo

España ha acogido a un número creciente de refugiados en los últimos años, especialmente tras la guerra en Ucrania en 2022. El sistema de acogida de refugiados ha sido objeto de importantes reformas, aunque sigue siendo insuficiente en muchos aspectos. Según el Observatorio Permanente de la Inmigración (2023a), el sistema de protección internacional en España aún enfrenta grandes desafíos para garantizar una adecuada integración social y laboral de los refugiados, véase en la figura 2. El incremento en la llegada de refugiados y solicitantes de asilo ha puesto a prueba la capacidad del sistema de acogida, especialmente en comunidades como Madrid, Ceuta y Melilla. A pesar de los esfuerzos, la integración completa de esta población sigue

siendo un reto importante para las autoridades locales y nacionales (López Sala, Ana & Moreno Amador, Gracia, 2020).

Migrantes estudiantiles

España es también un destino clave para migrantes internacionales por estudios. Programas como Erasmus han facilitado la llegada de estudiantes extranjeros que buscan ampliar sus conocimientos y experiencias culturales. Según el Observatorio Permanente de la Inmigración (2024), en 2022 España recibió a 322,300 estudiantes internacionales, lo que representa el 35% de los estudiantes en movilidad en la Unión Europea (D`Antoni, Dinah, 2020).

La movilidad estudiantil, además de fortalecer las competencias académicas, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y personales, ya que los estudiantes deben adaptarse a nuevos entornos culturales y lingüísticos (D`Antoni, 2020). Sin embargo, la integración educativa de estos estudiantes también enfrenta desafíos, especialmente en lo que respecta a la inclusión de estudiantes de nacionalidades no europeas (European Comission, 2023).

3. Integración educativa y social de la población migrante juvenil

Uno de los aspectos más críticos de la migración es la integración de los menores migrantes, tanto aquellos que llegan con sus familias como los menores no acompañados (MENAS). Este grupo enfrenta dificultades particulares debido a su situación de vulnerabilidad (Fernández, Rosa, 2024).

Menores no acompañados

Los MENAS representan un porcentaje considerable de la población migrante juvenil en España. En 2023, se registró la llegada de 3,030 menores no acompañados a las Islas Canarias, lo que convierte a esta comunidad en la que más MENAS recibe,

seguida por Andalucía y Cataluña (Fernandez-Ramos, V, 2019; Martinez-Lirola, 2017). Esta población se enfrenta a barreras tanto educativas como sociales, que complican su integración a largo plazo.

La atención a estos menores es crítica, dado que muchos llegan a España tras vivir situaciones traumáticas en sus países de origen o durante su trayecto migratorio. Se ha destacado la importancia de proporcionar apoyo psicológico, así como la necesidad de integrar a los menores en el sistema educativo español de manera efectiva (Save the children, 2022).

Hijos de inmigrantes

Los hijos de inmigrantes, también conocidos como segundas generaciones, presentan un perfil particular en términos de integración social y educativa. Aunque nacen en España, suelen enfrentarse a un conflicto de identidad entre la cultura de sus padres y la del país donde viven (Moro et al., 2021) La ley española garantiza ciertos derechos a estos niños, como la protección internacional y la posibilidad de obtener la residencia, pero su integración no siempre es sencilla (Real Decreto 557/2011).

La población escolar de hijos de inmigrantes ha crecido considerablemente, lo que plantea retos adicionales para el sistema educativo. Los niños y jóvenes de origen migrante suelen enfrentar discriminación, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico y su bienestar emocional (Aguilera Barraza et al., 2023). España es también un destino clave para migrantes internacionales por estudios. Programas como Erasmus han facilitado la llegada de estudiantes de movilidad estudiantil.

Conclusiones

El fenómeno migratorio en España ha transformado la sociedad en múltiples niveles, pero también ha generado desafíos significativos, especialmente en términos

de integración educativa y social. Los distintos tipos de migrantes ya sean laborales, refugiados o estudiantes, enfrentan barreras que dificultan su plena integración en la sociedad española. El sistema educativo juega un papel crucial en este proceso, y es necesario seguir trabajando para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad. A su vez, es fundamental que las políticas migratorias y sociales continúen evolucionando para ofrecer mejores oportunidades de integración, no solo en el ámbito laboral, sino también en el social y cultural.

Referencias

- Aguilera Barraza, R., Tobar Quezada, P., & Rojas Merida, L. (2023). Inclusion of migrant students in public schools, seen through the perspective of teachers, Arica, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 183-211. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>
- Arroyo, G. J., González-Portillo, A., & Sánchez, F. C. (2021). Non-European immigration, socio-economic benefits and dynamics of inclusion in Spain. Do immigrants consume a disproportionate share of social service benefits? *OBETS*, 16(2), 331-344. Scopus. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.07>
- Bover, A., Maria Taltavull, J., Gastaldo, D., Luengo, R., Dolores Izquierdo, M., Juando-Prats, C., Saenz de Ormijana, A., & Robledo, J. (2015). Quality of life in Latin American immigrant caregivers in Spain. *GACETA SANITARIA*, 29(2), 123-126. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.09.009>
- D`Antoni, Dinah. (2020). *Developing Intercultural Competence in Short-Term Exchange Trips: A Phenomenological Study-All Databases* [American College of Education, Education, Indiana, United States]. <https://www.webofscience.com/wos/alldb/full-record/PQDT:66646066>

- European Comission. (2023). *Erasmus annual report 2022* [Report].
<http://sepie.es/comunicacion/publicaciones/index.html>
- Fernández, Rosa. (2024, mayo 22). *MENA: Menores migrantes no acompañados por comunidad autónoma de España*. Statista.
<https://es.statista.com/estadisticas/1095213/numero-de-mena-bajo-tutela-o-acogimiento-por-comunidad-autonoma-en-espana/>
- Fernandez-Ramos, V, M. (2019). Unaccompanied Boys and Girls. Between Defenselessness and the Guarantee of Rights. *TRABAJO SOCIAL*, 21(2), 119-139. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.75262>
- Hernández, B., & Lebre, P. (2012). European cooperation on immigration: The case of Spain and the Latin American community. *Revista de Estudios Sociales*, 42, 80-92. Scopus. <https://doi.org/10.7440/res42.2012.08>
- INE. (2022, noviembre 18). *Flujo de inmigración procedente del extranjero por año, sexo, grupo de edad y país de nacimiento* [Nota de prensa]. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24289>
- López Sala, A. (2021). Fighting for Their Rights in Times of Covid-19. Resistance and Claims for Regularization of Sinpapeles Migrants in Spain. *04*, 29(61), 83-96. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006106>
- López Sala, Ana, & Moreno Amador, Gracia. (2020). Seeking protection at the gates of Europe: Refugees, labeling and dissuasion practices at the southern Spanish borders. *08/05*, 21(e048). <https://doi.org/10.21670/ref.2006048>
- Lu, Y., & Ke, C. (2023). Bilingual heritage language learning in China: Applying the Douglas Fir Group's transdisciplinary framework. *Modern Language Journal*, 107(4), 922-943. <https://doi.org/10.1111/modl.12881>

- Martínez Guirao, avier Eloy, & Tellez infantes, Anastasia. (2017). Unemployment, economic crisis and perception about the population immigrant in the spanish Levante. *08/01*, 26, 61-86. <https://doi.org/10.17163/uni.n26.2017.02>
- Martinez-Lirola, M. (2017). Analysing Visual Dysphemisms in News Items on the Arrival of Sub-Saharan Immigrants to Spain in Small Boats: Visual Strategies of Pity, Fear and Compassion. *PALABRA CLAVE*, 20(2), 411-443. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.2.6>
- Moro, M. R., Carballeira Carrera, L., Elúa Samaniego, A., & Radjack, R. (2021). Adolescents and the world: A transcultural approach. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 151-169. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352021000100010>
- Observatorio permanente de la inmigración. (2023). *Estadística de Personas en el Sistema de Acogida de Protección Internacional y Temporal* (Nacionalidades de los beneficiarios del sistema de acogida de PI, pp. 1-14) [Serie trimestral]. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://www.inclusion.gob.es/documents/2178369/2907372/infografias.html?acogida>
- Romero-Oliva, C., Nunes, C., Montilla Coronado, C., Lemos, I., Hernando Gomez, A., & Ayala-Nunes, L. (2017). Quality of life and social skills: A comparative study between native and immigrant adolescents in Spain and Portugal. *Universitas Psychologica*, 16(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.cvcs>
- Sánchez, A. B., Navas, L. M., & Holgado, P. T. (2013). Immigration and intercultural education in the initial teacher training. *Estudios Pedagogicos*, 39(1), 239-251. Scopus. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100014>

Save the children. (2022, junio 7). *Niños y niñas migrantes en España*. Niños y niñas inmigrantes en España. <https://www.savethechildren.es/donde/espana/ninos-migrantes>

Solanes Corella, ángeles. (2015). Rights, Immigration and Social Cohesion in Spain. *12*, 8(2), 09-40.

ENTORNOS EDUCATIVOS NO FORMALES: RUTA MATEMÁTICA

Rubén Caballero Toro¹, Jaime de la Mota Sanchís¹

¹Universidad Miguel Hernández de Elche

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Rubén Caballero Toro**,
ruben.caballero@umh.es

Introducción

La educación es un proceso fundamental del desarrollo humano que se ha dado desde la prehistoria. Este proceso permitió a las sociedades primitivas transmitir conocimientos, habilidades y valores culturales esenciales para la supervivencia y cohesión comunitaria (Bekerman & Silberman Keller, 2003; Kedrayate, 2012). Los miembros más experimentados de la comunidad actuaban como educadores, guiando a las generaciones más jóvenes en el aprendizaje. Este enfoque holístico e integral del aprendizaje aseguraba no solo la adquisición de habilidades prácticas, sino también la preservación del conocimiento de la sociedad tribal.

En las sociedades modernas, este tipo de educación, conocido como educación no formal, ha sido típicamente considerado como una mera alternativa a la educación formal o curricular (Brennan, 1997; La Belle, 1981, 1982). De hecho, la educación no formal se ha visto como un complemento de la educación formal en aquellas regiones donde los gobiernos han sido incapaces de implantar sistemas de educación formales (La Belle, 2000; Malcolm et al., 2003).

De manera paralela al aprendizaje no formal, Giroux & Penna (1979) indican que se ha desarrollado también el aprendizaje informal, el cual ocurre de manera espontánea y sin estructura predeterminada a lo largo de la vida diaria. Es continuo y omnipresente, y se realiza sin una intención específica de aprender por parte del alumnado.

Resulta importante destacar los diferentes aspectos en los que Latchen (2014) diferencia la educación formal de la no formal: estructura, currículo, certificación, papel del docente, evaluación y voluntariedad. En consecuencia, es posible ver por qué ha sido frecuente considerar la educación no formal como inferior. La falta de rigor académico, de estructura o de titulación pueden hacer parecer menos deseables desde

una perspectiva tradicional, particularmente en contextos donde el valor y el reconocimiento se miden en términos de títulos formales y logros académicos estandarizados. Además, la variabilidad en la calidad del aprendizaje ofrecido puede llevar a dudas sobre su efectividad y relevancia para el desarrollo profesional (Kedrayate, 2012; Latchen, 2014).

Sin embargo, en las últimas décadas, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) ha producido una revolución tecnológica donde la educación no formal, debido a su flexibilidad, está mucho mejor adaptada para satisfacer las necesidades cambiantes de aprendizaje continuo y desarrollo de habilidades (Debarliev et al., 2022; Romy & Schmidta, 2009).

Igualmente, en lo que refiere a la humanidad, este tipo de educación ha sido crucial para fortalecer lazos dentro de una tribu. El acceso a las TICs permite que personas de todo el globo tengan acceso a los mismos recursos educativos no formales, lo que ha posibilitado la relación y el contacto entre alumnado de diversas culturas; facilitando el desmantelamiento de barreras geográficas y socioeconómicas (Garrido, 1992; Latchen, 2014). Así, la educación no formal es vista como una manera en la que los miembros de las comunidades preservan la historia, habilidades y costumbres necesarias para la cohesión social y el sentido de identidad.

En la educación formal actual, una cantidad creciente de alumnos presenta problemas de tipo psicológico debido a elementos inherentes al sistema educativo, como pueden ser la presión, la competitividad o la rigidez estructural del sistema. La educación no formal, al ser más flexible y adaptativa, ofrece un entorno de aprendizaje menos estresante y más acogedor. Esto permite que el alumnado pueda aprender a su propio ritmo y siguiendo su propia curiosidad e iniciativa, tal y como describe Ivanova (2016).

Dentro de las metodologías no formales se define la Ruta Matemática. Taranto et al. (2021) la define como una estrategia que busca enriquecer el aprendizaje de las matemáticas sacando al alumnado del aula en excursiones educativas donde son conducidos a varios lugares de interés en los que el propio entorno es empleado como recurso didáctico.

En Taranto et al. (2021) se propone que, a medida que estos lugares son explorados, el profesor plantea problemas matemáticos inspirados en las características, historia y contextos específicos de cada localización. Es una metodología que acerca las matemáticas a la vida diaria del alumnado, lo que muestra no solo su componente práctico y utilidad, sino que estimula la curiosidad, el pensamiento crítico y la apreciación de la importancia de las matemáticas en el mundo real. Asimismo, se han publicado estudios (Barlowits & Ludwig (2023); Wulandari et al., 2023) en los que se aborda el uso del móvil, como herramienta para utilizar las TICs, con el objetivo de mejorar la experiencia del alumnado y fomentar su aprendizaje de manera autónoma.

En consecuencia, en este trabajo se desarrolla una ruta matemática, un ejemplo de educación no formal, para que los docentes tengan una guía y les sirva como inspiración para sus propuestas docentes.

Método

En este trabajo se propone una ruta matemática a lo largo de la ciudad de Alicante, localizada en la Comunidad Valenciana, con paradas en lugares emblemáticos y monumentos del casco histórico de la ciudad. Se plantean diversos problemas matemáticos para estimular el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado participante. Algunos de los ejercicios necesitarán la toma de datos o la medición de algunas magnitudes, mientras que otros podrán ser resueltos por el alumnado en el

mismo lugar donde se ha planteado el problema. Otros ejercicios se deberán resolver de manera individual una vez finalizada la actividad.

Se hará referencia a los bloques 2, 3, 4, 6 y 7 del currículo, los cuales abarcan diversos conceptos matemáticos. El bloque 2 se enfoca en operaciones aritméticas y la flexibilidad en su resolución. El bloque 3 trata sobre la estimación y medición, destacando la conversión de unidades y la resolución de problemas relacionados con magnitudes. El bloque 4 cubre geometría y proporcionalidad, incluyendo cálculo de superficies y volúmenes. El bloque 6 aborda la probabilidad en contextos no lúdicos. Finalmente, el bloque 7 se centra en estadística, abarcando el diseño de estudios y la interpretación de datos.

A lo largo de la ruta matemática se trabajarán las competencias clave. La competencia matemática, ciencia, tecnología e ingeniería es obvia; la emprendedora, se ha de tomar la iniciativa, decidir y justificar; conciencia y expresión cultural, se aprenderá historia y cultura de Alicante y su entorno; personal, social y de aprender a aprender, pues los ejercicios requieren de la colaboración entre estudiantes y se ha de encontrar soluciones creativas a problemas abiertos.

Resultados

En esta sección se plantean los ejercicios, que el alumnado tendrá que resolver, relacionados con cada una de las localizaciones emblemáticas que serán visitadas a lo largo de la ruta matemática.

Parada 1: Monumento a Canalejas

El Monumento a Canalejas en Alicante, obra del escultor Vicente Bañuls e inaugurado en 1916, honra la memoria del político José Canalejas, un destacado reformista español que fue presidente del consejo de ministros entre 1910 y 1912, año en el que sufrió un mortal atentado anarquista. Vamos a averiguar datos sobre el

monumento.

a) Utilizando el método que Tales de Mileto usó para medir la altura de la pirámide de

Tu altura	Longitud de tu sombra	Ángulo entre tu vertical y tu sombra	Ángulo entre el monumento y su sombra	Longitud de la sombra del monumento	Altura del monumento

Keops, calcular la altura del monumento completando la tabla:

b) Busca en internet la densidad del bronce. Conocida la altura y sabiendo que el monumento está fabricado en bronce, calcular su masa, suponiendo que es un paralelepípedo de superficie 0.2 m^2 . ¿Tiene sentido el resultado obtenido? Busca información sobre otras estatuas de bronce y compara el resultado.

c) La estatua se encuentra situada sobre un pedestal de piedra que es un prisma rectangular de base cuadrada. El lado de la base mide 2m y la altura 3m . Sabiendo que la densidad de la piedra es de 2.700 kg/m^3 , calcula el peso del pedestal.

d) ¿Qué reformas políticas y sociales implementó José Canalejas? ¿Contribuyeron al progreso y modernización de España?

Parada 2: Mercado Central

El Mercado Central de Alicante, inaugurado en 1921, es un emblemático edificio de estilo modernista diseñado por el arquitecto Enrique Sánchez Sedeño. Ubicado en el corazón de la ciudad, su construcción sobre una antigua muralla medieval combina elementos tradicionales y modernos. Durante décadas, ha sido un punto central para el comercio local, ofreciendo productos frescos y locales. El mercado destaca por su gran cúpula central y su fachada ornamentada, siendo no solo un lugar de compra, sino también un símbolo de la vida cotidiana y la cultura alicantina. Con 292 puestos, tiene una superficie de 11.100m^2 , repartidos en dos plantas. El mercado central mantiene su función como centro de adquisición de productos para miles de personas.

- a) Durante 5 minutos, cuenta cuántas personas han entrado en el mercado y completa la tabla.

Nº hombres	Nº mujeres

- b) Si Alicante tiene una población de 350.000 personas, utiliza el conteo como proporción de hombres y mujeres en la ciudad. ¿Tiene sentido este resultado?
- c) Supón que la persona promedio se gasta 100 euros en su compra y que todos los puestos reciben la misma cantidad de clientes. Si el mercado abre 8 horas al día, ¿cuánto dinero gana cada puesto? ¿Crees que esto es mucho o poco dinero? ¿El resultado será el mismo el sábado?

Producto	Media de precio	Varianza de precios	Rango intercuartílico

- d) Elegid un producto. En grupos de 4, comparar distintos precios y completar.
- e) ¿Existe alguna relación entre precios y cantidad de clientes que hay en el puesto?
- f) ¿Existe relación entre la ubicación de los puestos y el precio?
- g) ¿Cómo influyeron los bombardeos durante la Guerra Civil?

Parada 3: Plaza Gabriel Miró

La plaza, que rinde homenaje al célebre escritor alicantino, es un lugar emblemático para el descanso y el paseo, rodeado de edificios históricos y calles peatonales. Esta plaza contiene el ficus más grande de España. Tiene una altura de 7 pisos, pero eso no dice mucho. Utilizando el móvil, responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es la altura de un piso?
- b) Con el resultado del apartado anterior, estima la altura del árbol.
- c) Un ficus macrophylla crece unos 30cm por año. estima la edad del árbol.
- d) Consulta la información del cartel de la plaza. ¿Has hecho una buena estimación? ¿Por qué crees que tu estimación no coincide con

lo que pone en la placa?

e) Usando la longitud de tu zapato, avanzando un pie delante del otro a lo largo de los lados de la plaza, obtén una aproximación de la superficie de la plaza.

f) Utilizando Google Maps, obtén una medida de la superficie de la plaza.

g) En la plaza se van a instalar puestos para la celebración de un festival. Sabiendo que cada puesto necesita $20m^2$ para operar con comodidad, utiliza tus resultados del apartado anterior para indicar cuántos puestos se podrían instalar.

h) Utilizando las estimaciones de superficie calculadas por tus compañeros, indica la media y la desviación estándar del número de puestos que se podrían instalar.

¿Cuántos puestos dirías que realmente pueden ser colocados en la plaza?

i) ¿Cuál fue el impacto de la obra literaria de Gabriel Miró en la cultura y sociedad alicantina de su época?

Parada 4: Teatro Principal

El Teatro Principal de Alicante, inaugurado en 1847, es uno de los edificios más emblemáticos de la ciudad. Diseñado por el arquitecto Pedro Goerlich, ha sido un importante centro cultural, albergando una amplia variedad de eventos.

El objetivo es estar lo más cerca posible del escenario, pero teniendo en cuenta la elevación de la cabeza. Por tanto, no se puede sobrepasar más de 15° . El escenario está a una altura de 2 metros. Una vez sentados, medimos 1.60 metros, la primera fila está a 2 metros del escenario y, entre fila y fila, hay una separación de 70 cm. ¿En qué fila hay que sentarse para poder ver el pie del escenario, teniendo en cuenta la limitación del ángulo de elevación?

El teatro tiene 1072 butacas: la platea, 50%; el anfiteatro, 30 %; el resto se encuentra en paraíso.

a) Se venden todas las entradas a un precio de 50, en platea; 35, en anfiteatro; 20, en

paraíso. ¿Cuánto dinero se recauda?

b) Si para una función se venden el 80 % de platea, el 70 % de anfiteatro y el 60 % de paraíso. ¿Cuánto se recaudaría?

El director del teatro tiene que elegir entre tres obras. La primera, asegura vender el 75% de las entradas. La segunda, tiene un 60% de probabilidad de vender la mitad y un 40% de vender el 90% de las entradas. La tercera, tiene un 40% de probabilidad de vender el 25% de las entradas, un 30% de vender el 50% y otro 30% de vender la totalidad de entradas. Suponiendo que las entradas de las tres zonas tienen la misma probabilidad de venderse, razona qué función es preferible representar.

Parada 5: Casa Consistorial

La Casa Consistorial de Alicante, construida en el siglo XVIII, es un emblemático edificio de estilo neoclásico situado en la Plaza del Ayuntamiento. Su diseño, obra del arquitecto José Gómez, refleja la importancia administrativa y social del municipio. A lo largo de los años, ha sido el centro de la vida política local y un punto de referencia cultural. Desde 1979 ha habido 9 alcaldes en la ciudad de Alicante.

Edil	José Lassaletta	Ángel Luna	Luis Díaz	Sonia Castedo	Andrés Llorens	Miguel Valor	Gabriel Echávarri	Eva Montesinos	Luis Barcala
Año de inicio									
Año de fin									
Años de mandato									
Partido político									

a) Investiga y completa la tabla.

b) Calcular la media y la desviación estándar del tiempo de mandato.

c) Representa en un gráfico de barras el porcentaje del tiempo de mandato. Haz lo mismo para los partidos políticos.

d) Obtén la mediana y la moda de los de mandato. ¿Qué conclusiones puedes extraer

para las futuras elecciones?

- e) ¿Cuáles son las funciones de un ayuntamiento? ¿Cómo se promueven las normativas en el ayuntamiento? ¿Qué cargo ocupa una persona del gobierno municipal? ¿Cuántos hay?

Discusión

La implementación de la ruta matemática propuesta tiene un profundo valor pedagógico por la asociación de las matemáticas con el entorno de la vida real y cotidiana del alumnado. Las rutas matemáticas permiten comprender la omnipresencia de las matemáticas y su aplicabilidad en diversos contextos, conectando conceptos abstractos con elementos arquitectónicos, históricos, naturales y emblemáticos. Esta aproximación práctica no solo enriquece la comprensión de las matemáticas, sino que también promueve una mayor apreciación cultural y patrimonial, desarrollando la creatividad del alumnado.

Desde la perspectiva de la diversidad, Barlovits & Ludwig (2023) afirman que las rutas matemáticas son una herramienta inclusiva y altamente motivadora. Presentando problemas matemáticos en escenarios variados es posible captar el interés de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y habilidades. Wulandari et al. (2023) insiste en que, para el alumnado con dificultades en el aula, la aplicación de las matemáticas a situaciones reales es particularmente reveladora, ofreciendo un acceso más claro y tangible a los conceptos matemáticos. Este enfoque es significativo para adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales, creando un ambiente educativo que valore y fomente la diversidad.

Los ejercicios propuestos también promueven el trabajo colaborativo, incentivando la interacción, el diálogo y el soporte mutuo entre el alumnado. Al

abordar desafíos matemáticos en equipo, se desarrollan habilidades sociales y comunicativas valiosas, aprendiendo a construir estrategias conjuntas y a compartir descubrimientos. Esta dinámica refuerza el aprendizaje de conceptos matemáticos a través de la enseñanza entre pares y resalta el valor de la colaboración en el proceso educativo.

Asimismo, el acercamiento a ejemplos cotidianos es una fuente de motivación. Cuando el alumnado observa las matemáticas aplicadas en contextos reales, como la planificación urbana o la gestión del patrimonio cultural, empieza a comprender la utilidad y relevancia de esta disciplina. Esto les lleva a verla como una herramienta esencial para interpretar y abordar su entorno más inmediato. Este descubrimiento transforma la percepción de las matemáticas: de ser una materia abstracta y desvinculada de la realidad, a una ciencia viva y dinámica, estrechamente conectada con fenómenos naturales y humanos.

Definitivamente, este trabajo pretende dar un ejemplo para consolidar las rutas matemáticas como un recurso educativo fundamental en la enseñanza de las matemáticas. Integrando el aprendizaje de conceptos en un marco real y contextualizado, se facilita la comprensión mediante un enfoque didáctico que trasciende el aula. La introducción de las TICs en la ruta matemática, tal y como se plantea en Barlovits & Ludwig (2023) y en Wulandari et al. (2023), hace posible que se plantee como una experiencia inmersiva para potenciar el aprendizaje transversal del alumnado.

Mediante los ejercicios que se plantean en esta ruta, el alumnado será capaz de entender y valorar la relación de las matemáticas con la vida cotidiana, además de comprender cómo las matemáticas constituyen una herramienta fundamental para el avance de la humanidad.

Referencias

- Barlovits, S., & Ludwig, M. (2023). Effective or not? The impact of mobile learning on students' interest, self-efficacy, and performance in outdoor mathematics education. In *Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13)*, (n.º 3). Alfréd Rényi Institute of Mathematics; ERME.
- Bekerman, Z., & Silberman Keller, D. (2003). Professing informal education. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 237–256. <https://doi.org/10.1023/B:ERPP.0000034518.97695.88>
- Brennan, B. (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 185–200. <https://doi.org/10.1080/0260137970160303>
- Debarliev, S., Janeska-Iliev, A., Stripeikis, O., & Zupan, B. (2022). What can education bring to entrepreneurship? Formal versus non-formal education. *Journal of Small Business Management*, 60(1), 219–252. <https://doi.org/10.1080/00472778.2019.1700691>
- Garrido, J. L. G. (1992). Open and non-formal education: New paths for education in a new Europe. *Comparative Education*, 28(1), 83–89. <https://doi.org/10.1080/0305006920280109>
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>

- Ivanova, I. (2016). Non-formal education: Investing in human capital. *Russian Education & Society*, 58(11), 718–731. <https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1342195>
- Kedrayate, A. (2012). Non-formal education: Is it relevant or obsolete? *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(4), 11–15.
- La Belle, T. J. (1981). An introduction to the Nonformal Education of Children and Youth. *Comparative Education Review*, 25(3), 313–329. <https://doi.org/10.1086/446234>
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28, 159–175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>
- La Belle, T. J. (2000). The Changing Nature of Non-formal Education in Latin America. *Comparative Education*, 36(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/03050060027746>
- Latchem, C. (2014). Informal Learning and Non-formal Education for Development. *Journal of Learning for Development*. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v1i1.6>
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313–318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257–273. <https://doi.org/10.1080/03057640902904472>

- Taranto, E., Jablonski, S., Recio, T., Mercat, C., Cunha, E., Lázaro, C., Ludwig, M., & Mammana, M. F. (2021). Professional Development in Mathematics Education-Evaluation of a MOOC on Outdoor Mathematics. *Mathematics*, 9(22), 2975. <https://doi.org/10.3390/math9222975>
- Wulandari, T. C., Raicucu, M. I. R., Abidin, Z., & Fajariantto, O. (2023). Math city map: Application of mathematics outdoor learning using mobile application. *JTP-Jurnal Teknologi Pendidikan*, 25(3), 487–495. <https://doi.org/10.21009/jtp.v25i3.40490>

**EFFECTOS DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS EN EL
DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS JÓVENES: TÉCNICAS DE
ESTUDIO COMO ESTRATEGIA DE MEJORA**

**Sara Arenas Carranza¹, Claudia Goergen González¹, Franci
Carolina Suazo Rodríguez¹ Maria José Contreras-Rodríguez²**

¹Universidad de Granada

²Universidad de Jaén

Introducción

En la sociedad actual, la drogodependencia es un problema que afecta a un número significativo de adolescentes en España. Este consumo está estrechamente relacionado con variables como la ansiedad, el estrés o la falta de motivación (Carballido, 2022). Entre los diversos aspectos afectados se encuentra el rendimiento académico y las habilidades de estudio de los jóvenes drogodependientes, ya que el consumo produce en los adolescentes un impacto negativo, no sólo en su salud física y mental, sino también en el desarrollo de una vida productiva y satisfactoria (Pavón, 2022).

Este desarrollo se ve dificultado por el consumo de sustancias, ya que estas afectan a numerosos aspectos del desarrollo cognitivo. Entre ellos, los relacionados con el estudio, como la capacidad de concentración, la memoria y el aprendizaje.

La drogodependencia en jóvenes es una problemática actual y creciente que expone a estos a desafíos únicos, entre los que encontramos dificultades para mantener un rendimiento académico óptimo. Estas dificultades impactan negativamente en su desarrollo y contribuyen a perpetuar el ciclo de adicción.

Este estudio pretende determinar qué técnicas de estudio son beneficiosas para los jóvenes cuyo desarrollo se ha visto afectado por un consumo de sustancias que les ha dificultado la construcción de hábitos, la autoestima, y principalmente, la posibilidad de construir un futuro prometedor (Rodríguez, 2022).

En este contexto, la investigación sobre técnicas de estudio dirigidas a jóvenes drogodependientes se vuelve esencial para abordar esta problemática de manera integral. La aplicación de estrategias de estudio efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de este grupo puede contribuir significativamente a mejorar su desempeño académico y su proceso de recuperación.

A través de este estudio se pretende no solo determinar las técnicas más beneficiosas para la adquisición de conocimientos académicos, sino que también busca fortalecer las habilidades socioemocionales de los drogodependientes. La mejora de la autoestima, la capacidad de establecer metas realistas, la resiliencia y la toma de decisiones son aspectos clave que se abordarán en este estudio.

De forma general, esta investigación busca profundizar en el impacto de las sustancias en jóvenes en su rendimiento académico, así como indagar las posibles técnicas de estudio que puedan ejercer como herramientas para su mejora. Como objetivo principal se pretende determinar qué técnicas de estudio son las más adecuadas para trabajar con alumnos adolescentes drogodependientes. Previamente se abordará desde una perspectiva teórica, siguiendo con la integración de las posibles soluciones generadas en esta investigación; para finalmente, desarrollar una discusión que refuerce la influencia de trabajar el rendimiento académico como un posible método de rehabilitación en jóvenes consumidores.

Método

Este estudio se ha llevado a cabo a través de la realización de una búsqueda bibliográfica extensa. Esta revisión se ha comenzado delimitando el tema específico. Una vez formulado el tema a investigar: las técnicas de estudio más adecuadas para trabajar con adolescentes drogodependientes. La formulación precisa de este tema permitió iniciar una búsqueda bibliográfica detallada, empleando palabras clave pertinentes y seleccionando buscadores académicos reconocidos para obtener información de calidad.

La etapa de selección de artículos ha sido un proceso meticuloso, donde se ha aplicado una serie de criterios de inclusión para asegurar la calidad y pertinencia de los

materiales recopilados. Esta selección se ha llevado a cabo después de un análisis completo de cada artículo identificado durante la búsqueda en las bases de datos.

Los buscadores utilizados para la realización de este análisis son: Google Scholar, Dialnet, y Scopus. Cabe destacar que la revisión bibliográfica no se limitó únicamente a los artículos obtenidos de los buscadores académicos, sino que se extendió a la búsqueda directa en el catálogo de la biblioteca de la UGR. Esta estrategia ha permitido acceder a recursos adicionales y ha enriquecido la perspectiva del estudio con información proveniente de fuentes locales o especializadas que podrían no estar completamente indexadas en las bases de datos convencionales.

Este proceso de revisión bibliográfica ha sido diseñado de manera integral, utilizando una variedad de fuentes y buscadores para garantizar la amplitud y profundidad de la información recopilada. La rigurosidad en la selección de los artículos y la diversificación de las fuentes respaldan la robustez y confiabilidad de los resultados obtenidos, proporcionando así una base sólida para el desarrollo de los objetivos específicos propuestos en el estudio sobre las técnicas de estudio para adolescentes drogodependientes.

Una vez realizada la búsqueda en base de datos, se ha llevado a cabo la selección de los artículos. Una vez definidos, se han analizado por completo los artículos seleccionados y se ha realizado una selección final a través de varios criterios de inclusión:

- Tipo de literatura: Se ha optado por incluir literatura de todo tipo; desde artículos de revistas académicas a tesis doctorales.
- Idioma: Se han escogido solamente fuentes en español y en inglés.
- Año de publicación: Se han priorizado la literatura con menos de una década.
- Contexto geográfico: Europa, principalmente España. Con excepciones en respecto a los países hispanohablantes.

- Tipo de estudio: Estudios principalmente socioeducativos.
- Población o muestra de interés: Mujeres inmigrantes

Esta búsqueda bibliográfica se ha realizado desde una perspectiva tanto estructurada como profesional. Para ello, se ha llevado a cabo un proceso de lectura de documentación en el cual se ha tenido en cuenta en primer lugar el material más pertinente y a continuación, a medida que se ha avanzado, se han definido los temas de mayor relevancia para la investigación.

Una vez que se finalizó la selección de artículos, se comienza el análisis de la información. Esta es la tarea que sin duda ha conllevado más tiempo, ya que es en ella dónde esperamos identificar el aporte a realizar.

La información analizada se ha estructurado a través de cuatro dimensiones principales: social, educativa, laboral y cultural. Esta estructuración nos permite exponer los resultados desde una perspectiva pedagógica social en diferentes aspectos, lo que nos proporciona una visión más holística de la situación de las mujeres inmigrantes. Esto nos permite comprender y comparar la interacción de diversos factores.

Resultados

La etapa adolescente tiene importantes implicaciones en el desarrollo del sujeto y su entorno, ya que en ella se producen numerosos procesos de maduración y acontecimientos que provocan un desarrollo diferenciado de las demás personas (Gaete, 2015).

Además, se caracteriza por la búsqueda de la experimentación de sensaciones y de adaptación al mundo social, lo que a menudo puede originar un consumo de sustancias psicoactivas (Barrena, 2018). Es por ello que el consumo de sustancias es un

problema de salud pública que afecta principalmente a los jóvenes, debido a las características de su forma de vida (OPS, 2021).

Aunque para algunos jóvenes el consumo puede ser algo pasajero, para otros puede convertirse en una adicción. A pesar de que esta problemática ha sido estructural en las últimas décadas, se ha acrecentado recientemente, debido al aumento del tipo de sustancias, la mayor frecuencia de uso, así como un incremento del número de consumidores junto con la edad de iniciación (Carballido, 2022)

Debido a todo lo mencionado, podemos concluir con el hecho de que el consumo de sustancias en la juventud afecta al desarrollo cognitivo produciendo la creación de problemáticas diversas, entre ellas, problemas relacionados con el proceso de aprendizaje, lo que conlleva un impacto en el rendimiento académico de los jóvenes (Cely y Puerto, 2020).

El aprendizaje

El aprendizaje es un cambio en las capacidades humanas. El aprendizaje humano adopta múltiples formas, algunos casos se observan fácilmente y otros casos son más difíciles de observar.

Una de las teorías más importantes del aprendizaje es la de Albert Bandura, ya que esta nos ayuda a comprender el funcionamiento de los procesos psicológicos vinculados al aprendizaje (Jara et al., 2018). Esta teoría considera que el aprendizaje es un cambio en nuestras respuestas y pautas de comportamiento debido a la relación que el organismo tiene con el medio. Bandura centra su trabajo en la relación entre aprendizaje y el entorno social, señalando que en todo proceso de aprendizaje nos encontramos con la implicación de factores tanto cognitivos como sociales (Bandura, 1982).

Desde sus inicios, este autor da vital importancia al aprendizaje por observación, afirmando que aprendemos mediante modelos sociales (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Cuando en casa nos encontramos con modelos consumidores, es muy probable que se desarrolle a través de la observación una adaptación a estas conductas. Además, como comentábamos anteriormente, la adolescencia es una etapa de desarrollo del sujeto y su entorno (Gaete, 2015), y la observación de conductas de consumo puede llevar a la propia realización de estas. En general, los jóvenes que son expuestos a estos consumos a menudo reforzados o con resultados positivos, tienen una mayor probabilidad de consumo, por lo que es importante mostrarles otras alternativas de tiempo libre, además de inculcar hábitos, entre ellos, de estudio (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

Bandura también destaca la importancia del reforzamiento en el aprendizaje. El reforzamiento es un proceso en el que un estímulo aumenta la probabilidad de aparición de otras conductas. En este sentido, debemos comprender que los jóvenes a menudo consumen como mecanismo de recompensa, por lo que es importante buscar otros tipos de reforzamiento, como puede ser la autosatisfacción personal a través de los resultados académicos (Manzueta, 2022).

Por otro lado, este mismo autor introdujo el concepto de autoeficacia, la cual influye en las actividades que elegimos realizar, cuánto realizarlas y cuánto persistirán. Esta autoeficacia puede verse dañada por el consumo debido a las implicaciones emocionales que este conlleva. Además, los jóvenes con baja autoeficacia pueden ser más susceptibles a la presión de grupo. La asimilación de técnicas de estudio permitirá una mejora en estos niveles de autoeficacia (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

En definitiva, esta teoría nos permite comprender cómo influyen el aprendizaje social y los procesos cognitivos en la drogodependencia en jóvenes, además de

mostrarnos la importancia de una asimilación de hábitos y técnicas de estudio para la mejora del ambiente del consumidor y para su recuperación personal.

Principales técnicas de estudio para jóvenes drogodependientes

Las técnicas de estudio son herramientas, estrategias, procedimientos o métodos que pretenden facilitar el proceso de estudio y mejorar los resultados. Para ello necesitamos una actitud activa, en la cual quien estudia asuma su protagonismo (Gil, 2017). Cuando se lleva a cabo un proceso de estudio, hay varias técnicas que es de vital importancia dominar:

Lectura

Cuando hablamos de lectura en relación con los procesos de aprendizaje debemos tener en cuenta que no basta con realizar una lectura rápida, sino que debemos llevar a cabo la realización de una lectura comprensiva. La lectura comprensiva pretende que el usuario domine y aprenda las destrezas necesarias para la lectura, la comprensión y la interpretación de diferentes tipos de textos, así como despertar la curiosidad y el interés por el acto de leer (Ovando, 2020).

Para comprender la diferencia entre lectura en voz alta y lectura comprensiva debemos tener en cuenta la diferencia entre decodificación y comprensión de un texto. Según Abusara et al. (2012):

- Cuando hablamos de decodificación nos referimos a la capacidad de reconocimiento y nombramiento correcto de las palabras que encontramos en un texto. Necesitamos realizar una decodificación adecuada para comprender un texto de forma óptima. Sin embargo, el término decodificación es diferente a la comprensión de un texto.
- Por su parte, la comprensión de un texto se diferencia de la decodificación en que es un proceso que requiere un alto nivel de construcción activa de significado utilizando diferentes habilidades lingüísticas, como la decodificación o el análisis sintáctico, además de la memoria, la atención, el razonamiento...etc.

Subrayado

El subrayado es una técnica de estudio que se basa en resaltar con una línea las ideas más importantes de un texto. Debemos subrayar sólo las palabras necesarias, no frases enteras (Hernández, 1988).

El subrayado busca resaltar tanto las ideas principales como las secundarias, para lo cual se necesita la utilización de diferentes formas y colores. Esta técnica permite la elaboración de resúmenes, ya que proporciona el estudio y la comprensión del texto (Salgado, 2022).

Se puede subrayar utilizando dos colores diferentes, uno para las ideas principales y otro para las ideas secundarias. Suele ser más conveniente utilizar lápices que nos permitan tachar en caso de necesitar modificar (Hernández, 1988).

Según Salgado (2022), podemos identificar varios tipos de subrayado:

- Subrayado lateral: Para realizar un subrayado lateral debemos delimitar con líneas verticales uno o ambos lados de un texto. Se utiliza cuándo queremos destacar un texto o párrafo en su conjunto sin tener que trazar líneas debajo de cada idea.
- Subrayado lineal: Este subrayado se lleva a cabo debajo de palabras o frases. Puede ser de doble raya (=) para las ideas principales, una línea U para las ideas secundarias, y una línea de puntos para las ideas menos importantes. Esta misma diferenciación puede hacerse usando colores.
- Subrayado Estructural: Se basa en acentuar la organización del texto. Se suele realizar en el borde del argumento y podemos usar letras, números, flechas...etc.

Esquema

Según (Vázquez y Reding, 2017) el esquema es una técnica de estudio que nos permite representar la información, mostrando de forma gráfica las ideas primarias y secundarias con la intención de comprender, memorizar y organizar la información. A

la hora de realizar un esquema, debemos tener en cuenta que es necesario seguir ciertos pasos:

1. Ubica el tema central del texto y colócalo como encabezado de tu esquema.
2. Identifica y subraya los conceptos clave y las ideas secundarias.
3. Anota al margen de los párrafos las palabras clave o frases.

Una vez que hemos seguido estos pasos, deberemos elegir qué tipo de esquema vamos a utilizar. Encontramos diferentes tipos de esquemas. En nuestro caso vamos a trabajar con dos tipos de esquemas principalmente:

1. Los esquemas numerados: Este tipo de esquemas resultan muy útiles cuándo debemos crear índices de estudio, que nos faciliten la organización de los contenidos y la importancia para estudiarlos.
2. Los esquemas organizativos: Este tipo de esquema nos permite organizar la información identificando el concepto o idea principal y las ideas secundarias siguiendo un orden. Dentro de este tipo, encontramos por ejemplo esquemas de llaves o mapas conceptuales.

Memoria

El último paso de un proceso de estudio es memorizar. Consideramos memoria a la capacidad de recordar información. La memoria es la capacidad por medio de la cual se retiene y se almacena el conocimiento (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

El proceso de memorización está enormemente ligado al estado emocional del sujeto pues se suele recordar con mayor facilidad los eventos relacionados con situaciones emocionales en las que sentimos alegría, tristeza, etcétera (Torres et al, 2015).

Se debe además tener en cuenta el efecto de primacía/recencia: Cuándo hablamos del efecto de primacía y recencia debemos tener en cuenta varios hechos. En primer lugar, que el efecto de recencia va asociado a que las personas se quedan con la

información que se les ha dado al final. En segundo lugar, el efecto de primacía, que es al contrario. Las personas se quedan con la información que se les ha otorgado en un primer momento. El efecto de primacía está relacionado con la memoria a largo plazo mientras que el de recencia con la memoria a corto plazo (Pájaro, 2022).

Métodos de estudio

Método Getting Things Done (GTD)

Según Flores y Vega (2018) el método GTD se basa en la idea de que todas las personas necesitan borrar de su mente tareas pendientes, guardándose en un lugar específico. Se propone la creación de listas de tareas concretas. Recomienda que las tareas cuya duración sea inferior a dos minutos se realicen al momento.

Cornell

Basándonos en la redacción de Arévalo et al. (2019), podemos concretar que el método de Cornell es un método de estudio que se lleva a cabo tomando notas. Para llevarlo a cabo, el estudiante debe dividir su cuaderno en dos columnas. En una se trabajarán los apuntes y en otras las preguntas y palabras clave. Abajo del todo, se deja un espacio para elaborar un resumen.

Método Pomodoro

El método de estudio Pomodoro, según Cirillo y Fernández (2020) consiste en dividir el tiempo de estudio en plazos de 25 minutos, los cuales son denominados “Pomodoros”, dejando entre ellos descansos.

- Reglas del método pomodoro:

Cómo ya hemos comentado, el Método Pomodoro consiste en dividir el estudio en espacios de tiempo separados por descansos. Una vez realizado el primer periodo de estudio, se descansa cinco minutos. Al acabar los cinco minutos, volvemos al siguiente

periodo de estudio. Entre el segundo y tercer periodo de estudio, el descanso será de diez minutos. Por último, entre el tercer y cuarto intervalo, la pausa será de quince minutos. Se recomienda realizar alguna actividad breve para despejar la mente. Una vez acabados los cuatro intervalos, comenzamos de nuevo.

Ventana de Eisenhower.

Según Arellano (2015) se trata de una estrategia que te permite dividir en una cuadrícula tus responsabilidades según su urgencia y su importancia.

Es primordial el uso de estos tipos de métodos con la intención de evitar los problemas de gestión del tiempo. Estos problemas no vienen dados por la falta de tiempo, sino con cómo se invierte el tiempo y cómo se gestiona. Esta mala gestión tiene que ver con “malos hábitos” a los cuáles denominamos “ladrones del tiempo”. Estos no te quitan tiempo, sino que te separan de las cosas que de verdad quieres conseguir. Debido a esto, es de vital importancia que conozcamos cuáles son los nuestros, para así combatirlos y vencerlos.

Discusión

En primer lugar es necesario determinar el impacto que provocan las sustancias en jóvenes en su rendimiento académico. A continuación, se muestran los factores principales que afectan a través de la perspectiva de Conde et al., (2005):

Impacto del consumo en la motivación: Cuándo se consume, el valor motivacional de la sustancia consumida se vuelve mayor que cualquier otro reforzador natural, disminuyendo al resto de posibles estímulos.

Impacto del consumo en la memoria: Cuándo hablamos de cómo afecta el consumo de sustancia a la memoria, debemos tener en cuenta que son varios sistemas cerebrales los que se ven afectados, entre ellos núcleos encargados de regular el condicionamiento clásico, cómo la amígdala o el núcleo accumbens. Además, afecta a

sistemas relacionados con el aprendizaje de hábitos, cómo el caudado y el putamen. Por último, debemos tener en cuenta que incide en el funcionamiento óptimo de la memoria declarativa (hipocampo), llegando incluso a favorecer el consumo si la persona consumidora se encuentra expuesta a señales asociadas a las drogas.

Estas desregulaciones producen funcionamientos erróneos en la toma de decisiones, ya que se prima la recompensa inmediata sobre otras conductas produciendo una incapacidad de mantener la atención, debido a que la persona debe focalizar toda su atención en controlar los impulsos que le lleven a obtener una recompensa rápida a través del consumo. Teniendo en cuenta este impacto provocado por el consumo en las diferentes áreas relacionadas con el rendimiento académico, podemos denotar que realmente el consumo sí que afecta a los procesos de aprendizaje.

Según los datos recogidos en el Plan Nacional sobre Drogas de 2021, podemos comprobar que los estudiantes consumidores de sustancias psicoactivas, tanto legales como ilegales, tienen un rendimiento académico más bajo que la media total de alumnos. Este mismo Plan afirma que el consumo de sustancias influye enormemente en la concentración del consumidor en el aula y en el número de veces que se le llega a expulsar del entorno académico. Además, el consumo de sustancias provoca en los adolescentes un mal hábito que daña su capacidad de razonamiento y su buen juicio, al mismo tiempo que genera una necesidad de sustentarse en el consumo, creando un daño no tanto físico como mental (Taco, 2023).

Los adolescentes que ingieren drogas son incapaces de realizar el trabajo propuesto en el ámbito académico. Suelen estar desconcentrados en clase o siquiera asistir, por lo que no reciben las clases suficientes para promocionar (Vázquez et al., 2023).

Según Canchignia (2017) el consumo, en relación al ámbito académico, genera una desvinculación de las responsabilidades, el deterioro del auge emocional y mental

de los adolescentes e incluso el abandono académico. Es por ello que considera que el aprendizaje y el desarrollo de técnicas de estudio desempeñan un papel crucial en el proceso de rehabilitación de personas con drogodependencia. Es por ello, que teniendo en cuenta lo citado anteriormente, podemos concluir que la asimilación de técnicas de estudio pueden mejorar la situación de los jóvenes drogodependientes por varias razones:

Reconstrucción de rutinas saludables: El consumo de sustancias desregula el funcionamiento de la vida cotidiana, influyendo en su capacidad para concentrarse, organizar su tiempo y establecer rutinas efectivas. El aprendizaje de técnicas de estudio ayuda a construir rutinas saludables, fomentando la estructura, la disciplina y la gestión adecuada del tiempo (Muñoz, 2022).

Mejora de la autoestima y la autoeficacia: La adquisición de técnicas de estudios ayudan a mejorar los resultados académicos, lo que genera un aumento de los niveles de autoestima y confianza en los jóvenes en recuperación. A medida que experimentan progresos en sus estudios, mejoran su autoestima, lo que contribuye a su proceso de rehabilitación (Joza Bravo y Chávez-Vera, 2022).

Construcción de un futuro prometedor: La mejora académica genera nuevas oportunidades para acceder a opciones educativas o laborales que les permitan construir un futuro mejor. Esto es especialmente relevante para su reintegración social y la prevención de recaídas (Pavón, 2022).

Debido a lo anteriormente comentado, consideramos que es de vital importancia tener en consideración las técnicas y métodos de estudio que puedan mejorar los ámbitos de desarrollo dañados por el consumo, cómo pueden ser los procesos de aprendizaje, la memorización o la atención.

Referencias

- Abusamara, Valeria, y Joannette, Yves. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. Neuropsicología Latinoamericana, 4(spe), i-iv.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792012000100001&lng=pt&tlng=es
- Arellano Zauco, J. A. (2015). Métodos de administración y control de obra. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
http://132.248.52.100:8080/xmlui/bitstream/handle/132.248.52.100/7314/TE_SINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arévalo, L. E. C., Freire, M. L. L., y Yumisaca, W. G. R. (2019). La Incidencia De Los Mecanismos De Cohesión Mediante El Método Cornell En El Mejoramiento De La Redacción De Ensayos Autobiográficos. European Scientific Journal, ESJ, 15(14), 175. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n14p175>
- Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Espasa-Calpe.
- Barrena Arana, J. (2018). Propuesta de intervención en prevención de consumo de drogas entre menores institucionalizados. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/29082>
- Canchignia C. (2017). Las drogas y su relación con el rendimiento académico en los adolescentes de la fundación Jóvenes para el futuro. Universidad Técnica de Ambato. Catalina Canchignia - Tesis Drogas Ilícitas y su relación con el Rendimiento Académico en la FJF.pdf
- Carballido, S. (2022). Propuesta de programa para el tratamiento de la drogodependencia en adolescentes. [Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Elche]. <http://dspace.umh.es/handle/11000/29072>

- Cely Cano, K. L., y Puerto Gómez, A. (2020). Factores asociados al consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes escolarizados de cinco colegios de Villavicencio [Tesis de pregrado en Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio, Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/items/ccfo2526-4349-43d2-87b9-b7d8103e4b9d>
- Cirillo, F., y Fernández, M. A. (2020). La técnica Pomodoro. Ediciones Paidós. https://www.planetadelibros.cl/libros_contenido_extra/42/41842_La_tecnica_Pomodoro.pdf
- Conde, I. L., Ustárriz, J. T., Landa, N., y López-Goñi, J. J. (2005). Deshabitación de drogas y funcionamiento cerebral: una visión integradora. *Adicciones*, 17(2), 121-129. <https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122003004.pdf>
- Flores, K. M. y Vega, M. N. (2018). El método Getting Things Done para mejorar la gestión del tiempo en el área de abastecimiento de la UGEL. [Tesis de licenciatura en Universidad Privada del Norte, Perú] <https://hdl.handle.net/11537/14964>
- Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf>
- Gil Sepúlveda, I. L. (2017). Técnicas de estudio. *Publicaciones didácticas*, 79(1), 420-437. [235857211.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/235857211.pdf)
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Hernández Díaz, F. (1988). *Métodos y técnicas de estudio en la universidad*. McGraw-Hill. <https://www.urbe.edu/UDWLibrary/InfoBook.do?id=1757>

- Jara Chalán, M. J., Olivera Orihuela, M. V., & Yerrén Huiman, E. J. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista De Investigación De Estudiantes De Psicología "JANG"*, 7(2), 22–35.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510>
- Joza Bravo, S., y Chávez-Vera, M. (2022). Factores desencadenantes de recaídas en personas drogodependientes. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 6(10), 21-35.
<https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss10.2022pp21-35p>
- Manzueta, A. M. N. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 10(3).
<http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/295/270>
- Muñoz Oncalada, C. (2022). Comunidades terapéuticas y educación social. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Palencia].
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57306>
- Organización Panamericana de la Salud (2021). Abuso de sustancias.
<https://www.paho.org/es/temas/abuso-sustancias>
- Ovando Galvez, R. (2020). Guía didáctica de lectura comprensiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 605-612.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.140>
- Pájaro Samudio, A. M., y Velasco Araque, A. V. (2022). Principio de primacía y recencia y su aplicabilidad en estudiantes de odontología [Trabajo de Grado en la Universidad de Cartagena].
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/15834>
- Pavón Briceño, B. D. (2022). Importancia de los hábitos y rutinas de las actividades básicas de la vida diaria (ABVD) en personas con adicción a las drogas, para mejorar la relación social e interpersonal del individuo [Trabajo de Fin de

Grado, Universidad Central del Ecuador].

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/28936/1/UCE-FCDAPD-CTO-PAVON%20BRYAN.pdf>

Plan Nacional sobre Drogas. (2021). Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (OEDA). Informe ESTUDES 2021. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2021_Informe_de_Resultados.pdf

Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros /Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76.

<https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>

Salgado Díaz, L. M. A. (2022). El Subrayado. Universidad Científica del Perú.

<http://repositorio.ucp.edu.pe/handle/UCP/1975>

Taco Guanoluisa, M. M. (2023). Consumo de drogas y su incidencia en el rendimiento académico en los estudiantes de bachillerato [Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato/Facultad de Ciencias de la Salud/Carrera de Enfermería]

<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/38425>

Torres, J. S. S., Córdoba, W. J. D., Cerón, L. F. Z., Amézquita, C. A. N., y Bastidas, T.O. Z. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfolia*, 7(2), 29-44.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfolia/article/view/52874>

Vázquez León, E., y Reding Borjas, G. (2017). Esquemas. *Prepa 9*, UNAM.

<https://studylib.es/doc/5395335/esquemas>

**ESTADOS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DURANTE LA PRÁCTICA DE DEPORTES DE
CANCHA DIVIDIDA Y DE INVASIÓN**

Martín Pérez, Alberto; Pérez Muñoz, Salvador; Rodríguez

Cayetano, Alberto

Universidad Pontificia de Salamanca

D. Alberto Martín Pérez / amartinpe.mag@upsa.es

Introducción

No existe ningún tipo de actividad física y/o cognitiva que lleve a cabo el ser humano en la que no experimente una implicación emocional. Conocer el efecto que la actividad física y deportiva tiene sobre los estados emocionales de las personas es fundamental en el ámbito educativo, ya que ayuda a los docentes a programar sus clases con una alta probabilidad de acierto en pro de fomentar la implicación motriz de su alumnado.

El presente estudio tiene como objetivo analizar el efecto emocional que conlleva el desarrollo didáctico de los deportes de invasión y de cancha dividida durante las clases de Educación Física. Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario validado científicamente y diseñado para registrar los estados emocionales durante la práctica de deportes (GES de Lavega et al., 2013). Con este cuestionario los alumnos valoran la percepción de sus propias emociones al final de una sesión de desarrollo de la Unidad Didáctica trabajada en cada tipo de deporte. En concreto, para este estudio se han analizado un total de 594 sujetos correspondientes a 14 grupos de 1º, 2º y 3º de ESO entre los cursos académicos 2021/2022 y 2022/2023, y con una edad media de 13,4 años.

Así pues, a lo largo del presente capítulo se desvelarán las preferencias de los alumnos de secundaria respecto a la estructura espacial (dividida o de invasión) de los diferentes deportes practicados durante las clases de Educación Física.

Diseño metodológico

2.1. Objetivo

OBJETIVO GENERAL:

- Analizar el efecto que tiene el desarrollo didáctico de los deportes de invasión y los deportes de cancha dividida durante las clases de Educación Física sobre las emociones y sobre el clima motivacional de trabajo grupal.

2.2. Método

El estudio que se muestra a continuación es de tipo cuantitativo experimental mediante un estudio de campo con intervención y post-test para comprobar el efecto de los deportes de invasión y de cancha dividida sobre las emociones en los alumnos de 1º, 2º y 3º de ESO en la asignatura de Educación Física.

2.3. Instrumentos de medida

Para llevar a cabo la recogida de datos se ha utilizado el cuestionario diseñado por Lavega et al. (2013) con el objetivo de llevar a cabo registros emocionales de los alumnos en los diferentes deportes practicados. Para ello, además del cuestionario, previamente se les pasaron unas preguntas de tipo sociodemográfico en las que se analizaron las siguientes variables: edad, sexo, curso, nivel de destrezas y nivel de esfuerzo percibido.

Después de la práctica de una sesión puntual en cada uno de los deportes practicados, el profesor de Educación Física pasa dichos cuestionarios de autoevaluación emocional a los alumnos para que valoren la percepción de sus propias emociones durante la práctica (GES de Lavega et al., 2013).

2.4. Muestra

Se han analizado un total de 594 sujetos correspondientes a 14 grupos de 1º, 2º y 3º de ESO entre los cursos académicos 2021/22 y 2022/23. Estos sujetos tienen una edad media de 13,4 años y los grupos han estado distribuidos de la siguiente manera: 5 grupos de 1º ESO de 99 alumnos; 6 grupos de 2º ESO de 131 alumnos; y 3 grupos de 3º ESO de 67 alumnos. Por sexos, el 57,6% son hombres y el 42,4% son mujeres. Por grupos de edades, los sujetos que tienen 12 años representan el 19.7%, los sujetos que tienen 13 años representan el 40.7%, los sujetos que tienen 14 años representan el 23.4%, los sujetos que tienen 15 años representan el 12.8%, y los sujetos que tienen 16 años representan el 3.4% (Tabla 1).

Tabla 1.

Grupos de edad: porcentajes

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	12	117	19.7	19.7
	13	242	40.7	60.4
	14	139	23.4	83.8
	15	76	12.8	96.6
	16	16	2.7	99.3
	17	4	.7	100.0
	Total	594	100.0	

2.5. Procedimiento

Esta investigación está amparada en la legislación vigente que reglamenta la investigación con seres humanos (Real Decreto 561/1993), se respeta en todo el proceso la privacidad y la protección de datos de carácter particular e individual (Ley Orgánica 15/1999), cumpliendo con las directrices éticas establecidas en la Declaración de Helsinki en todos sus términos (revisión de 2013). En primer lugar, se contactó con

los equipos directivos y con los profesores de Educación Física de dos institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Salamanca para explicarles el estudio y pedirles el consentimiento informado tanto a los profesionales educativos como a las familias de los alumnos encuestados.

Seguidamente, se explicó el procedimiento correcto para la elaboración del estudio a los alumnos de los diferentes cursos y grupos y se les entregó un documento que constaba de una autorización para menores de edad (documento que debía estar debidamente cumplimentado para poder participar en la investigación), así como el cuestionario que se les iba a pasar en dos sesiones de dos unidades didácticas de Educación Física diferentes: Tchoukball – Balonmano y Bottlebol – Voleibol.

Análisis estadístico

Una vez organizados todos los datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.0 (SPSS, Inc., Chicago, IL. USA) con un nivel de significación de $p < .05$, se extrajeron los descriptivos principales de las variables objeto de estudio, y se realizó un análisis con las medidas recogidas para comprobar si existían diferencias significativas entre las variables contextuales de sexo y tipo de cancha.

Resultados

Una vez explicado el diseño metodológico, se muestran los resultados obtenidos en el presente estudio. De forma general, ya sea por victorias reales, por sensaciones percibidas o por no asumir un empate o una derrota, el 58.9% de los sujetos encuestados manifiestan que han ganado los partidos disputados antes de pasar las encuestas (Tabla 2).

Tabla 2.				
Resultado de los partidos: porcentajes				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ganar	317	58.9	58.9
	Perder	141	26.2	85.1
	Empatar	80	14.9	100.0

Del total de sujetos encuestados el 56.7% se consideran buenos o muy buenos, mientras que solo el 6.3% se consideran malos o muy malos. Y, por otra parte, un valor intermedio de un 36.9% de los alumnos encuestados que se consideran que tienen un nivel regular (Tabla 3).

Tabla 3.				
Nivel de juego percibido: porcentajes				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Bueno	65	11.5	11.5
	Bueno	256	45.2	56.7
	Regular	209	36.9	93.6
	Malo	24	4.2	97.9
	Muy Malo	12	2.1	100.0

Resultados generales (de toda la muestra y sin diferenciar por tipo de deporte, cancha... es decir, el total de los sujetos que han contestado). Los resultados generales muestran que las emociones que presentan mayor media son las ambiguas, seguidas por las positivas y en último lugar las negativas, con una media bastante más baja (tabla 4).

Tabla 4.		
Emociones		
	M	DT
Emociones Positivas	5.2742	2.18338
Emociones Negativas	1.4787	1.58762
Emociones Ambiguas	5.3317	2.33654

En función del sexo, los resultados generales muestran que los rangos en todas las emociones son mayores en el caso de los hombres que en las mujeres, existiendo

diferencias significativas en el caso de las emociones ambiguas, ya que podemos comprobar cómo los hombres (317.7) manifiestan claramente unas emociones ambiguas muy superiores a las emociones que manifiestan las mujeres (270.1) (Tabla 5).

Tabla 5.				
Emociones en función del sexo				
	Sexo	N	Rango promedio	SIG.
Emociones Positivas	Hombre	342	308.93	.058
	Mujer	252	281.99	
	Total	594		
Emociones Negativas	Hombre	342	298,56	.860
	Mujer	252	296.06	
	Total	594		
Emociones Ambiguas	Hombre	342	317.66	.001
	Mujer	252	270.14	
	Total	594		

**p<.05*

Por último, por tipo de cancha de juego, se observa que las emociones positivas se manifiestan con mayor intensidad en los deportes de cancha dividida que en los deportes de invasión con una diferencia Rango promedio de 33.7. Esto también ocurre con las emociones negativas, donde se manifiestan con mayor intensidad en los deportes de cancha dividida, pero también es cierto que su incidencia tiene mucha menor frecuencia con una diferencia Rango promedio de 8.6. Y la mayor diferencia Rango promedio la encontramos en las emociones ambiguas con 37.5 puntos más para los deportes de cancha dividida (Tabla 6).

Tabla 6.		
Emociones en función del tipo de cancha de juego		
Tipo de Cancha	Rango promedio	SIG.

Emociones Positivas	Dividida	310.55	.020
	Invasión	276.85	
	Total		
Emociones Negativas	Dividida	300.83	.551
	Invasión	292.23	
	Total		
Emociones Ambiguas	Dividida	312.03	.009
	Invasión	274.51	
	Total		

**p<.05*

Discusión

Esta investigación tenía por objetivo la de analizar el efecto que tiene el desarrollo didáctico de los deportes de cancha dividida y de los deportes de invasión durante las clases de Educación Física sobre las emociones.

Es importante destacar que las actividades físicas y deportivas generan emociones positivas más intensas que las negativas y ambiguas, simplemente por el hecho de practicarlas (Duran & Costes, 2018; Duran et al., 2014; Lavega et al., 2013a; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017; Muñoz-Arroyave et al., 2020; Pic et al., 2019).

Cada tipo de deporte activa diferentes experiencias motrices que van a originar consecuencias emocionales distintas en los alumnos. Por eso tendrá gran utilidad conocer el deporte o deportes que más favorecen la activación de emociones positivas, la reducción de las emociones negativas y la orientación, en sentido positivo, de las emociones ambiguas (Duran & Costes, 2018; Falcón et al., 2020; Gil-Madrona et al., 2020; Lavega et al., 2013b; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017). De esta forma esta investigación se alinea con otras realizadas con anterioridad donde se demuestran la importancia de generar emociones positivas en mayor medida que las negativas, aspectos que, además, se cumplen en esta investigación.

Los datos obtenidos a través del instrumento GES son de interés a la hora de programar y gestionar las actividades planteadas con los alumnos, ya que si se quiere proporcionar experiencias positivas hay que tomar decisiones de planificación correctas, y en este tipo de estudios siempre se busca ese propósito. Los resultados obtenidos, utilizando la escala GES, muestran que hay disposiciones espaciales de deportes que son más propicios que otros para provocar un estado emocional positivo diferente en los sujetos, estando de acuerdo con otros estudios que así lo consideran (Miralles et al., 2017; Pérez et al., 2021) y considerando a la tarea motriz como la herramienta necesaria para mejorar el estado emocional de las personas (Alonso et al., 2013; Pérez et al., 2021), del mismo modo que lo realizado en nuestra investigación.

De forma general, en los deportes de cancha dividida los resultados muestran que las emociones positivas obtienen las puntuaciones más altas, seguidas por las ambiguas y, por último, con una mejor valoración, las emociones negativas. Sin embargo, no se obtienen los mismos resultados al analizar el impacto emocional de los deportes de invasión donde, en este caso, se obtiene un impacto emocional mayor en las emociones negativas, seguidas por las emociones positivas y ambiguas con un impacto emocional muy similar entre ellas. En este sentido, los resultados muestran que la disposición espacial del deporte practicado afecta de diferente forma en las emociones de los sujetos. En concreto las emociones positivas son mejores en los deportes de cancha dividida que en los deportes de invasión. Por lo tanto, se puede afirmar que cada tipo y disposición espacial de práctica física desencadena diferentes procesos emocionales internos que no son iguales en los sujetos (Miralles et al., 2017; Pérez et al., 2021; Romero-Martín et al., 2017).

En cuanto al género de los alumnos encuestados, los datos GES confirman que hay que diferencias entre varones y mujeres en cuanto a las emociones que sienten. Los

hombres presentan emociones positivas y ambiguas en mayor medida que las mujeres, mientras que en las emociones negativas tienen un comportamiento similar.

En líneas generales, los hombres muestran un mejor estado emocional positivo que las mujeres, datos que coinciden con otras investigaciones como la realizada por Romero-Martín et al. (2017). Estos resultados, obtenidos en el presente estudio, no coinciden con otras investigaciones, como la de Otero et al. (2009), en las que se afirma que las mujeres tienen mayor capacidad de emocionarse, ni tampoco con el estudio de Extremera et al. (2003), en el que no se encontraron diferencias en función del género.

Para futuras investigaciones, habría que hacer más estudios de este tipo, más longitudinales, más duraderos en el tiempo y más profundos para llevar a cabo un análisis óptimo y para que las conclusiones se acerquen a una mayor veracidad en los cursos estudiados, con el objetivo de cotejar los resultados obtenidos en esta investigación.

Conclusiones

Las emociones positivas se manifiestan en un rango promedio más alto en los deportes de cancha dividida que en los deportes de invasión. Esto puede deberse a que, el hecho de que haya que luchar el móvil en los deportes de invasión, conlleva cargas corporales que muchos alumnos no están dispuestos a asumir con otros compañeros más grandes o enérgicos y, por eso, se sienten más cómodos practicando deportes donde el equipo rival se encuentre al otro lado de la red.

Además, en las emociones ambiguas como la sorpresa, la esperanza y la compasión, también se generan sensaciones más altas en los deportes de cancha dividida que en los deportes de invasión debido, una vez más, a que no hay contacto corporal, no hay choques con los compañeros del equipo contrario y no hay que luchar físicamente por ganar la posesión.

Los hombres tienen un factor sorpresa mayor sobre los deportes practicados que las mujeres, lo cuál puede ser debido a su especial interés y carácter más abierto sobre el conocimiento de diferentes formas de juego colectivo que el interés y el carácter que tienen las mujeres en lo que al juego deportivo se refiere.

Por tanto, el hecho de que los deportes de cancha dividida provoquen emociones más positivas que los de invasión puede que se deba a que la falta de contacto físico entre los alumnos sea más positiva de lo que tradicionalmente se pensaba, y este puede ser el motivo por el que están proliferando muchos deportes alternativos de cancha dividida como el Pádel, el Pickleball, el Pinfuvote, el Prellball o el Smashball entre otros.

Referencias

- Alonso, J.I., Gea, G. & Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.
<https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Declaración de Helsinki de la AMM (2013). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (64 Asamblea General).
- Duran, C. & Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 18(70). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>
- Duran, C.; Lavega, P.; Salas, C.; Tamarit, M. & Invernó, J. (2014). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10 (28), 5-18.
<http://hdl.handle.net/10459.1/63126>

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776719>
- Falcón, D., Castellar, C., Ortega, M.A. & Pradas, F. (2020). Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado de educación física en secundaria. *Publicaciones*, 50(1), 355-370.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15991>
- Gil-Madrona, P., Pascual-Francés, L., Jordá-Éspi, A., Mujica-Johnson, F., & Fernández-Revelles, A.B. (2020). Affectivity and Motor Interaction in Popular Motor Games at School. *Apunts Educación Física y Deportes*, 139,42.48.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.06)
- Lavega, P.; Filella, G.; Agulló, M^a. J.; Soldevilla, A.; & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1459>
- Lavega, P., March, J., Filella, G. (2013). *Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte*. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1). 151-165.
- Miralles, G., Filella, G., & Lavega, P. (2017). *Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones*. *Retos: Nuevas perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde

- la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 166-172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
- Niubò, J., Lavega, P. & Sáenz, P. (2022). *Emociones en función del tipo de tarea motriz, experiencia deportiva y género*. *Apunts Educación Física y Deportes*, 148. 26-33. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.04)
- Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Enseñanza Secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17 (1,2), 275-284.
- Pérez, S., Rodríguez, A., Sánchez, A., De Mena, J.M. (2021). *Influencia emocional según el tipo de tarea motriz en alumnos universitarios*. En Buzón, O. & Romero, C. (Coord.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1417-1438). Editorial Conocimiento Contemporáneo.
- Pic, M., Lavega-Burgués, P., Muñoz-Arroyave, V., March-Llanes, J., & Echeverri-Ramos, J.A. (2019). Predictive variables of emotional intensity and Motivational orientation in the Sports initiation of basketball. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 19(1), 241-251. <https://doi.org/10.6018/cpd.343901>
- Romero-Martín, M. R, Gelpi Fleta, P., Mateu Serra, M., & Lavega Burgués, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 17 (67)* pp. 449-466.

**ESTADOS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DURANTE LA PRÁCTICA DE DEPORTES
CLÁSICOS Y ALTERNATIVOS**

Martín Pérez, Alberto; Pérez Muñoz, Salvador; Rodríguez

Cayetano, Alberto

Universidad Pontificia de Salamanca.

D. Alberto Martín Pérez / amartinpe.mag@upsa.es

Introducción

Cualquier tipo de actividad física que practique el ser humano implica la movilización de sus emociones en diferentes grados de intensidad. Por tanto, se puede afirmar que las emociones son inherentes a la actividad física. Conocer el efecto que la actividad física tiene sobre los estados emocionales de las personas es básico en el ámbito educativo, ya que ayuda al profesor a diseñar sus programaciones didácticas y le permite fomentar la implicación motriz de su alumnado.

En este capítulo se desarrolla la comparativa emocional que experimentan los estudiantes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante la práctica de deportes clásicos y alternativos, por lo que el objetivo del estudio es el de comparar el efecto emocional que tiene el desarrollo didáctico de los deportes clásicos y alternativos durante las clases de Educación Física.

Para la recogida de datos de este capítulo se ha utilizado un cuestionario validado científicamente (GES de Lavega et al., 2013) y diseñado para registrar los estados emocionales de los alumnos en los diferentes deportes practicados. Después de la práctica de una sesión puntual de cada deporte trabajado, los alumnos valoran la percepción de sus propias emociones. Para el presente capítulo se han analizado un total de 594 sujetos correspondientes a 14 grupos de 1º, 2º y 3º de ESO entre los cursos académicos 2021/2022 y 2022/2023, y con una edad media de 13,4 años.

2. Diseño metodológico

2.1. Objetivo

OBJETIVO GENERAL:

- Analizar el efecto que tiene el desarrollo didáctico de los deportes alternativos y de los deportes clásicos durante las clases de Educación Física sobre las emociones y sobre el clima motivacional de trabajo grupal.

2.2. Método

El presente trabajo que se lleva a cabo se trata de un estudio de tipo cuantitativo experimental a través de un estudio de campo con una intervención y un post-test para comprobar el efecto de los deportes clásicos y alternativos sobre las emociones en los alumnos de 1º, 2º y 3º de ESO en la asignatura de Educación Física. En este sentido: Pita y Pértegas (2002) consideran que es una metodología de investigación cuantitativa porque se recogen datos que se pueden observar, medir y cuantificar ofreciendo resultados numéricos, cuyo objetivo persigue explicar experimentos (Pérez et al. 2021, p. 1424).

2.3. Instrumentos de medida

Para llevar a cabo la recogida de datos se ha utilizado el cuestionario diseñado por Lavega et al. (2013) con el objetivo de llevar a cabo registros emocionales de los alumnos en los diferentes deportes practicados. A través del instrumento GES. Formado por trece emociones, valoradas entre cero y diez, que se agrupan en tres factores emocionales: positivas (alegría, humor, amor y felicidad), negativas (miedo,

ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y neutras o ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión).

Después de la práctica de una sesión puntual en cada uno de los deportes practicados, el profesor de Educación Física pasa dichos cuestionarios de autoevaluación emocional a los alumnos para que valoren la percepción de sus propias emociones durante la práctica (GES de Lavega et al., 2013).

2.4. Muestra

Se han analizado un total de 594 sujetos correspondientes a 14 grupos de 1º, 2º y 3º de ESO entre los cursos académicos 2021/22 y 2022/23. Estos sujetos tienen una edad media de 13,4 años y los grupos han estado distribuidos de la siguiente manera: 5 grupos de 1º ESO de 99 alumnos; 6 grupos de 2º ESO de 131 alumnos; y 3 grupos de 3º ESO de 67 alumnos. Por sexos, el 57,6% son hombres y el 42,4% son mujeres. Por grupos de edades, los sujetos que tienen 12 años representan el 19.7%, los sujetos que tienen 13 años representan el 40.7%, los sujetos que tienen 14 años representan el 23.4%, los sujetos que tienen 15 años representan el 12.8%, y los sujetos que tienen 16 años representan el 3.4% (Tabla 1).

Tabla 1.

Grupos de edad: porcentajes

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	12	117	19.7	19.7
	13	242	40.7	60.4
	14	139	23.4	83.8
	15	76	12.8	96.6
	16	16	2.7	99.3
	17	4	.7	100.0
	Total	594	100.0	

2.5. Procedimiento

Esta investigación está amparada en la legislación vigente que reglamenta en España la investigación que se realiza con seres humanos (Real Decreto 561/1993), se respeta en todo el proceso la privacidad y la protección de datos de carácter particular e individual (Ley Orgánica 15/1999), cumpliendo con las directrices éticas establecidas en la Declaración de Helsinki en todos sus términos (revisión de 2013). En primer lugar, se contactó con los equipos directivos y con los profesores de Educación Física de dos institutos de Salamanca capital en dos cursos académicos consecutivos (2021/22 y 2022/23) con el objetivo de explicarles el estudio y pedirles el consentimiento informado tanto a los profesionales de dichos centros como a las familias de los alumnos para llevar a cabo el mismo.

A continuación, se explicó el procedimiento correcto para la elaboración del estudio a los alumnos de los diferentes cursos y grupos y se les entregó un documento que constaba de una autorización para menores de edad (el cuál debía estar debidamente cumplimentado para poder participar en la investigación), así como el cuestionario que se les iba a pasar en dos sesiones de dos unidades didácticas de Educación Física diferentes: Unidad de Tchoukball – Balonmano.

2.6. Análisis estadístico

Una vez organizados todos los datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.0 (SPSS, Inc., Chicago, IL. USA) con un nivel de significación de $p < .05$, se extrajeron los descriptivos principales (media y desviación típica) de las variables objeto de estudio, y se realizó un análisis no paramétrico para comprobar si existían diferencias significativas entre las variables contextuales de sexo y tipo de deporte.

3. Resultados

A continuación, se muestran todos los resultados obtenidos en el presente estudio. De forma general, ya sea por victorias reales, por sensaciones percibidas o por no asumir un empate o una derrota, el 58.9% de los sujetos encuestados manifiestan que han ganado los partidos disputados antes de pasar las encuestas (Tabla 2).

Tabla 2.

Resultado de los partidos: porcentajes

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ganar	317	58.9	58.9
	Perder	141	26.2	85.1
	Empatar	80	14.9	100.0

Del total de sujetos encuestados el 56.7% se consideran buenos o muy buenos, mientras que solo el 6.3% se consideran malos o muy malos, en estos deportes. Y, por otra parte, un valor intermedio de un 36.9% de los alumnos encuestados que se consideran que tienen un nivel regular (Tabla 3).

Tabla 3.

Nivel de juego percibido: porcentajes

		Frecuencia	% válido	% acumulado
Válido	Muy Bueno	65	11.5	11.5
	Bueno	256	45.2	56.7
	Regular	209	36.9	93.6
	Malo	24	4.2	97.9
	Muy Malo	12	2.1	100.0

Resultados generales (de toda la muestra y sin diferenciar por tipo de deporte, cancha... es decir, el total de los sujetos que han contestado). Los resultados generales muestran que las emociones que presentan mayor media son las ambiguas, seguidas por las positivas y en último lugar las negativas, con una media bastante más baja (Tabla 4).

Tabla 4.		
Emociones		
	M	DT
Emociones Positivas	5.27	2.183
Emociones Negativas	1.48	1.587
Emociones Ambiguas	5.33	2.336

En función del sexo, los resultados generales muestran que los rangos en todas las emociones son mayores en el caso de los hombres que en las mujeres, existiendo diferencias significativas en el caso de las emociones ambiguas donde se comprueba cómo los hombres (317.7) manifiestan claramente unas emociones ambiguas muy superiores a las emociones que manifiestan las mujeres (270.1) (Tabla 5).

Tabla 5.				
Emociones en función del sexo				
	Sexo	N	Rango promedio	SIG.
Emociones Positivas	Hombre	34	308.93	.058
		2		
	Mujer	25	281.99	
		2		
	Total	59		
		4		
Emociones Negativas	Hombre	34	298,56	.860
		2		
	Mujer	25	296.06	
		2		
	Total	59		
		4		
Emociones Ambiguas	Hombre	34	317.66	.001
		2		
	Mujer	25	270.14	
		2		
	Total	59		
		4		

* $p < .05$

En cuanto a los resultados por tipo de deporte (clásico y alternativo), se observa que los deportes clásicos tienen una tendencia mayor hacia las emociones positivas (325.2) que los deportes alternativos (269.8). Del mismo modo, los deportes clásicos también tienen una tendencia menor hacia las emociones negativas (278.3) que los deportes alternativos (316.7) (Tabla 10). En la Tabla 10 se puede apreciar que los alumnos de Educación Secundaria experimentan inseguridad y ansiedad al desconocimiento de los deportes y que no se sienten cómodos a la hora de aprenderlos completamente nuevos, existiendo diferencias significativas en el caso de las emociones positivas, ya que son mayores en los deportes clásicos que en los deportes alternativos. Al revés sucede en el caso de las emociones negativas, donde existen diferencias significativas, pero son más altas en los deportes alternativos que en los clásicos (Tabla 6).

Tabla 6.				
Emociones en función del tipo de deporte				
	Tipo de Deporte	Rango promedio	Suma de rangos	SIG.
Emociones Positivas	Alternativo	269.84	80141.50	<.001
	Clásico	325.16	96573.50	
	Total			
Emociones Negativas	Alternativo	316.74	94070.50	.006
	Clásico	278.26	82644.50	
	Total			
Emociones Ambiguas	Alternativo	295.93	87891.50	.823
	Clásico	299.07	88823.50	
	Total			

* $p < .05$

4. Discusión

Esta investigación tenía por objetivo la analizar el efecto que tiene el desarrollo didáctico de los deportes alternativos y de los deportes clásicos durante las clases de Educación Física sobre las emociones y sobre el clima motivacional de trabajo grupal.

En primer lugar, es importante destacar que las actividades físicas y deportivas generan emociones positivas más intensas que las negativas y ambiguas, solo por el simple hecho de practicarlas (Duran & Costes, 2018; Duran et al., 2014; Lavega et al., 2013a; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017; Muñoz-Arroyave et al., 2020; Pic et al., 2019).

Cada tipo de deporte activa diferentes experiencias motrices que van a originar consecuencias emocionales distintas en los alumnos. Por eso tendrá gran utilidad conocer el deporte o deportes que más favorecen la activación de emociones positivas, la reducción de las emociones negativas y la orientación en sentido positivo de las emociones ambiguas (Duran & Costes, 2018; Falcón et al., 2020; Gil-Madróna et al., 2020; Lavega et al., 2013b; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017). De esta forma esta investigación se alinea con otras, realizadas con anterioridad, donde demuestran la importancia de generar emociones positivas en mayor medida que negativas, aspectos estos que además se cumplen en esta investigación.

Se coincide con el estudio realizado por Niubò et al. (2022), en que la identificación y reconocimiento de las distintas emociones que se perciben entre los deportes alternativo y los clásicos puede ser de gran utilidad para maestros y profesores de Educación Física que deben desarrollar las competencias emocionales de sus estudiantes (Niubò et al., 2022). El desarrollo de estas competencias en el ámbito educativo es, ahora mismo, una necesidad social (Bisquerra & Pérez, 2007; Bisquerra, 2018; Mestre & Fernández, 2007; Sáenz-López, 2020).

Los datos obtenidos a través el instrumento GES son de interés a la hora de programar y gestionar las actividades planteadas con los alumnos, ya que si se quiere proporcionar experiencias positivas hay que tomar decisiones de planificación correctas, y en este tipo de estudios siempre se busca ese propósito. Los resultados

obtenidos, utilizando la escala GES, muestran que hay tipos de deportes que son más propicios que otros para provocar un estado emocional positivo diferente en los sujetos, estando de acuerdo con otros estudios que así lo consideran (Miralles et al., 2017; Pérez et al., 2021) y considerando a la tarea motriz como la herramienta necesaria para mejorar el estado emocional de las personas (Alonso et al., 2013; Pérez et al., 2021), del mismo modo que lo realizado en nuestra investigación.

De forma general, en los deportes clásicos los resultados muestran que las emociones positivas obtienen las puntuaciones más altas, seguidas por las ambiguas y, por último, con una menor valoración, las emociones negativas. Estos datos obtenidos en los deportes clásicos se relacionan con otros estudios que obtienen los mismos resultados, aunque éstos se obtuvieron a través de la práctica de los cuatro dominios de acción motriz en un contexto universitario (Alonso et al., 2019; Lavega et al., 2014; Pérez et al., 2021; Ruiz & Cifo, 2021). Sin embargo, respecto a las investigaciones citadas, no se obtienen los mismos resultados al analizar el impacto emocional de los deportes alternativos donde, en el presente estudio, se obtiene un impacto emocional mayor en las emociones negativas, seguidas por las ambiguas y, finalmente, por las emociones positivas que alcanzan una menor valoración. Por lo tanto, se puede decir que cada tipo de práctica desencadena diferentes procesos emocionales internos que no son iguales en los sujetos (Miralles et al., 2017; Pérez et al., 2021; Romero-Martín et al. 2017).

En cuanto al género de los alumnos encuestados, los datos del GES confirman que hay diferencias entre varones y mujeres en cuanto a las emociones que sienten. Los hombres presentan emociones positivas y ambiguas en mayor medida que las mujeres, mientras que en las emociones negativas tienen un comportamiento similar.

En líneas generales, los hombres muestran un mejor estado emocional positivo que las mujeres, datos que coinciden con otras investigaciones como la realizada por Romero-Martín et al. (2017). Estos resultados, obtenidos en el presente estudio, no coinciden con otras investigaciones, como la de Otero et al. (2009), en las que se afirma que las mujeres tienen mayor capacidad de emocionarse, ni tampoco con el estudio de Extremera et al. (2003), en el que no se encontraron diferencias en función del género.

Para futuras investigaciones, habría que hacer más estudios de este tipo, más longitudinales, más duraderos en el tiempo y más profundos para llevar a cabo un análisis óptimo y para que las conclusiones se acerquen a una mayor veracidad en los cursos estudiados, con el objetivo de cotejar los resultados obtenidos en esta investigación.

5. Conclusiones

Los deportes clásicos provocan un efecto emocional positivo mayor en comparación con el efecto que provocan los deportes alternativos, y los deportes alternativos provocan un efecto emocional negativo mayor en comparación con el efecto que provocan los deportes clásicos.

Los hombres tienen un factor sorpresa mayor sobre los deportes practicados que las mujeres, lo cuál puede ser debido a su especial interés y carácter más abierto sobre el conocimiento de diferentes formas de juego colectivo que el interés y el carácter que tienen las mujeres en lo que al juego deportivo se refiere.

Teniendo en cuenta estos resultados obtenidos, es probable que, para trabajar los deportes nuevos o alternativos con los alumnos de secundaria, sea más que necesario ir introduciendo muy paulatinamente. Por ello, en Educación Primaria habría que incluir este tipo de deportes con el objetivo de que los alumnos adquieran

un bagaje y puedan llegar a la etapa de secundaria con una variedad de estímulos recibida, considerando a todos los alumnos en ese mismo nivel.

6. Referencias

- Alonso, J.I., Gea, G. & Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.
<https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2018). Universo de emociones. Valencia: *PalauGea comunicación*.
- Declaración de Helsinki de la AMM (2013). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (64 Asamblea General).
- Duran, C. & Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 18(70). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>
- Duran, C.; Lavega, P.; Salas, C.; Tamarit, M. & Invernó, J. (2014). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10 (28), 5-18.
<http://hdl.handle.net/10459.1/63126>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776719>
- Falcón, D., Castellar, C., Ortega, M.A. & Pradas, F. (2020). Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado

- de educación física en secundaria. *Publicaciones*, 50(1), 355-370.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15991>
- Gil-Madrona, P., Pascual-Francés, L., Jordá-Éspi, A., Mujica-Johnson, F., & Fernández-Revelles, A.B. (2020). Affectivity and Motor Interaction in Popular Motor Games at School. *Apunts Educación Física y Deportes*, 139, 42-48.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.06)
- Lavega, P.; Filella, G.; Agulló, M^a. J.; Soldevilla, A.; & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1459>
- Lavega, P., March, J., Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1). 151-165.
- Mestre, J.M. & Fernández-Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Miralles, G., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 166-172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
- Niubò, J., Lavega, P. & Sáenz, P. (2022). Emociones en función del tipo de tarea motriz, experiencia deportiva y género. *Apunts Educación Física y Deportes*, 148. 26-33. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.04)

- Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Enseñanza Secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17 (1,2), 275-284.
- Pérez, S., Rodríguez, A., Sánchez, A., De Mena, J.M. (2021). *Influencia emocional según el tipo de tarea motriz en alumnos universitarios*. En Buzón, O. & Romero, C. (Coord.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1417-1438). Editorial Conocimiento Contemporáneo.
- Pic, M., Lavega-Burgués, P., Muñoz-Arroyave, V., March-Llanes, J., & Echeverri-Ramos, J.A. (2019). Predictive variables of emotional intensity and Motivational orientation in the Sports initiation of basketball. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 19(1), 241-251. <https://doi.org/10.6018/cpd.343901>
- Pita, S., & Pérttega, S. (2002). Investigación: Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Romero-Martín, M. R, Gelpi Fleta, P., Mateu Serra, M., & Lavega Burgués, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 17* (67) pp. 449-466.
- Ruiz, P.Á., & Cifo, M.I. (2021). *Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional en función del género*. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 40, 430-437.
- Sáenz-López, P. (2020). *Educación Emocionando. Propuesta para la (r)evolución en las aulas del siglo XXI*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

**INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL: IMPACTO DEL PROGRAMA CONSTRUYE-T
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Velazco Bórquez Francisco , Mendoza León Jorge, Sillas Duarte

Dallana

Instituto tecnológico de Sonora (México)

Antecedentes

La educación ha sido un concepto que por años ha ido evolucionando, lo cual ha llevado a la búsqueda incesante de estrategias que contribuyan a mejorar el rendimiento académico y bienestar emocional en los estudiantes. Esta concepción relacionada con la inteligencia emocional ha tomado mayor relevancia en los últimos años, ya que se ha vuelto un indicador crítico del proceso educativo.

Salovey y Mayer, investigadores pioneros que acuñaron el término de Inteligencia Emocional en 1986, la definieron como la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo (Salovey y Delgado, 2022, p.2). La Inteligencia Emocional (IE) es un factor clave que repercute en el bienestar social y mental de los alumnos, lo que les facilita a comprender su entorno y a tomar decisiones acertadas ante las diversas situaciones conflictivas que surgen diariamente. Lo que pone de manifiesto que este constructo debe de ser desarrollado de forma continua por medio de las entidades educativas (Puertas et, al. 2020. p.1).

Según Regader (2024), Daniel Goleman es el principal divulgador de la IE y que los principales componentes que la integran son: a) el Autoconocimiento emocional o autoconciencia emocional refiriéndose al conocimiento de nuestros propios sentimientos y emociones y cómo nos influyen, b) Autocontrol emocional o autorregulación, que nos permite reflexionar y dominar nuestros sentimientos o emociones para no dejarnos llevar por ellas ciegamente, c) la Automotivación, d) el Reconocimiento de emociones en los demás (o empatía) y e) las Relaciones interpersonales o habilidades sociales.

Molina (2021) señala que **la educación de la inteligencia emocional ha de convertirse en uno de los principales objetivos del ámbito educativo,**

proponiendo la formación en IE que, de forma explícita y curricular, a través de materias que contengan y resalten las habilidades como vía para mejorar el desarrollo emocional del alumnado. Indica la autora que el profesorado no debe centrarse únicamente en la enseñanza de modelos de conductas correctas, sino que además ha de prestar atención a los sentimientos y emociones. Se trata de comprender el comportamiento del alumnado desde el punto de vista de las emociones y no solo de las conductas; también se trata de enseñar una forma inteligente de sentir, de entrenar la IE. **En el contexto educativo los docentes se convierten en los principales líderes emocionales** del alumnado lo que implica el hecho de actuar como ejemplo y modelo a imitar. El profesorado capaz de captar, comprender y regular las emociones de su grupo conseguirá el equilibrio emocional del mismo.

Hartley (2003) hace mención que la educación emocional contribuye a la formación de trabajadores y consumidores emocionalmente maleables; bajo el argumento de la calidad, también se mentaliza al trabajador para concentrarse al máximo en las tareas a realizar, aspirando a la perfección a través del logro de los máximos resultados y de alcanzar altos estándares de desempeño; a cambio de ello recibirá estímulos y recompensas que por supuesto nada tienen que ver con las cuantiosas ganancias que los inversores obtienen por los niveles de producción.

Dentro de los antecedentes más relevantes se encontró un estudio en España que examinó la importancia de la educación emocional desde la educación infantil. Su investigación destacó la relevancia de promover la inteligencia emocional desde una edad temprana y exploró estrategias para incorporar la educación emocional en programas educativos dirigidos a niños en edad preescolar y de educación primaria (Fernández-Martínez & Montero-García, 2016).

En México, el antecedente más relevante es el Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS), diseñado por la Secretaría de

Educación Pública en 2007. Este programa buscaba enfrentar situaciones de Riesgo que comprometen la permanencia de los alumnos de Educación Media Superior, tratando principalmente el enfoque de la convivencia escolar. La primera etapa de implementación de este programa, estaba conformada por 22 organizaciones de sociedad civil (OSC), que trabajan directamente en planteles con jóvenes (SEP, 2015).

Estas tres organizaciones, en conjunto con la SEP ayudaron al surgimiento del Apoyo a los y las jóvenes del nivel medio superior para el desarrollo de su proyecto de vida y la prevención de riesgos, o programa Construye T en 2008. Siendo éste principalmente creado con el objetivo de realizar actividades que permitieran garantizar la permanencia de los estudiantes en EMS y reducir el nivel de deserción escolar.

En 2013, el programa se enfocó inicialmente en seis dimensiones para prevenir situaciones de riesgo como las adicciones, embarazos adolescentes y violencia, las cuales eran: conocimiento de sí mismo; vida saludable; escuela y familia; cultura de paz y no violencia; participación juvenil, y construcción de proyecto de vida. Es hasta 2014 que el programa se enfoca en el desarrollo integral de los estudiantes mediante el desarrollo de su proyecto de vida, contribuyendo al desarrollo socioemocional, ambiente escolar y seguir atacando algunas conductas de riesgo. Todo esto mediante el fortalecimiento de las capacidades de directivos y docentes para impulsar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y mejorar el ambiente en el aula y la escuela. Además de desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes para que puedan entender y manejar sus emociones, y desarrollar acciones de gestión participativa para mejorar el ambiente escolar (SEP, 2015).

La innovación educativa conlleva a que mediante la implementación de materiales, métodos, contenidos y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se obtenga un resultado significativo en términos de eficiencia y calidad en la

formación de competencias en los estudiantes (Ruiz, 2020; Luna de la Luz, 2024). Es así que, el programa Construye T, se asume como una propuesta novedosa, en un contexto específico como lo es el de la educación de nivel medio superior en México, la cual se enfoca en combatir situaciones de riesgo, mediante el fomento de habilidades socioemocionales en los estudiantes. En una investigación realizada en Sonora, Caballero (2021) analizó la importancia de la inteligencia emocional como parte del proceso de aprendizaje en alumnos de preparatoria agrícola de la UACH. Su estudio proporciona valiosos conocimientos sobre cómo la inteligencia emocional puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes; lo cual, resulta pertinente de estudiar en un contexto local, particularmente, con estudiantes de nivel bachillerato, al no haber referentes suficientes para conocer el estado del arte de este tema en la región de Sonora, México.

Planteamiento del problema

En el contexto actual, cuando se habla de Educación Media Superior en México, se entiende que las edades de los estudiantes serán de alrededor de 14 y 18 años, es decir, estudiantes adolescentes. En esta etapa, el bienestar emocional de los estudiantes, demandan una atención específica, y convertirlo en un foco puede influir en el rendimiento académico.

El programa “Construye T” del Gobierno Mexicano en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ha surgido como una respuesta innovadora a esta demanda en la educación, pues irrumpe en el contexto de la educación tradicional en México. A lo largo de su evolución, este programa se ha adaptado para abordar de manera integral las necesidades tanto académicas como emocionales de los estudiantes de educación media superior, reflejando así la creciente

conciencia sobre la importancia de abordar ambos aspectos de la vida estudiantil en conjunto (PNUD, 2023). Además, se ha enfocado en fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación media superior para mejorar el ambiente escolar y prevenir conductas de riesgo que puedan afectar sus estudios (SEP, 2015).

Por otra parte, a nivel internacional, algunas organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha puesto especial relevancia a considerar el bienestar emocional de los estudiantes como un factor importante de crecimiento cotidiano, y no perder de vista su influencia en el rendimiento académico, ya que ha demostrado que el desarrollo de las habilidades socioemocionales no solamente permite un crecimiento personal, sino que a su vez promueven un crecimiento a nivel cultural y ciudadano (OCDE, 2019); adicionalmente, el mismo organismo internacional, sugiere las directrices para incorporar la gestión de la innovación en varios contextos, entre ellos, el de la educación en todos los niveles académicos (OCDE, 2018).

Sin embargo, a pesar de la creciente conciencia a nivel global, existe una falta de investigación exhaustiva que aborde específicamente la efectividad de programas como 'Construye T' en el contexto mexicano. A nivel nacional, las estadísticas alarmantes revelan que un porcentaje significativo de estudiantes en México percibe sus planteles como peligrosos, y un número preocupante ha experimentado violencia física, verbal o psicológica. Esta realidad resalta la urgencia de evaluar programas como 'Construye T' y su impacto en la percepción y bienestar de los estudiantes. Por ello, en México se han integrado estrategias transversales de desarrollo socioemocional desde 2017, en el plan de estudios 2017, que consideran la importancia de las habilidades socioemocionales.

En un contexto más específico, se puede observar en Sonora la presencia de desafíos en cuanto a la convivencia escolar y las relaciones interpersonales entre los

jóvenes, es por ello, que el Marco Local de Convivencia Escolar en Sonora, se plantean acuerdos con el objetivo de propiciar habilidades que permitan a los alumnos relacionarse y convivir sanamente (Subsecretaría de Cultura, s.f.). Sin embargo, la falta de investigaciones locales específicas en este ámbito, hace necesario un análisis detallado del impacto de 'Construye T' en esta región, considerando las particularidades y desafíos únicos que enfrenta, específicamente en la Educación Media Superior.

La pregunta que dirige esta investigación es: ¿Cuál es la percepción de los alumnos de Educación Media Superior en relación a la implementación del Programa Construye T?

Objetivo General

Evaluar el impacto del programa 'Construye T', según la percepción de los estudiantes, a través de un instrumento estandarizado para proporcionar evidencia sólida que respalde la continuidad y mejora del programa, como una propuesta innovadora en el proceso educativo.

Método

En 2008, el Gobierno de México implementa el Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS) enfocado a atender el abandono escolar. Sin embargo, un año después cambió su nombre a Construye T y se une al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Fue en 2014, cuando se integran las habilidades socioemocionales con el objetivo de incidir en el rendimiento académico y social de los estudiantes; esto es, el programa se centra en el acompañamiento y apoyo a planteles de educación media superior (EMS), mediante herramientas y capacitación docente, para la mejora en la formación personal,

ambiente escolar y desarrollo de habilidades sociales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015).

El programa Construye T se enfoca en tres dimensiones relacionadas con las habilidades socioemocionales, que a su vez se dividen en cinco habilidades generales y en 18 específicas (ver tabla 1). La dimensión Conoce T se centra en aquellas habilidades que tienen que ver con la identificación, el entendimiento y el manejo de las emociones propias; La dimensión Relaciona T considera habilidades que permitan la convivencia con los demás, como la empatía, manejo de conflictos y comportamiento social y finalmente, la dimensión Elige T aborda habilidades que permiten una toma de decisiones reflexiva y responsable como el pensamiento crítico y análisis de consecuencias (Secretaría de Educación Pública, s.f)

Semestre	Dimensión	HSE
Primero	Conoce T	Autoconocimiento
Segundo		Autorregulación
Tercero	Relaciona T	Conciencia social
Cuarto		Colaboración
Quinto	Elige T	Toma de decisiones responsable
Sexto		Perseverancia

Tabla 1. *Habilidades socioemocionales a impartir por cada semestre del programa Construye T (Fuente: Secretaría de Educación Pública)*

Se considera que una habilidad, es el dominio de un complejo sistema de acciones psíquicas y prácticas necesarias para la regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee (Petrovski,1985, citado por González y Oviedo, 2017); por su parte, las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar

decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales (PNUD, 2023). Un buen desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños, niñas y jóvenes se encuentra a la base de la salud mental en distintas etapas de la vida. Asimismo, facilita su participación en distintas dimensiones de la vida adulta de manera provechosa y satisfactoria para ellos(as) y las comunidades o grupos donde se inserten; y constituyen elementos fundamentales para la calidad de su vida familiar, comunitaria, laboral y cívica, así como para su experiencia personal y resiliencia a la hora de enfrentar desafíos (Agencia de Calidad de la Educación, 2023, p.10).

Un aspecto significativo en la implementación de cualquier proceso educativo es la intervención del docente y la consideración de su perfil como tal. Como lo señalan Gómez, Muriel y Londoño (2019), el papel del docente debe ser motivo de una aguda reflexión en el logro de un aprendizaje significativo, tanto en los aspectos pedagógicos, tecnológicos, su involucramiento en el diseño instruccional y hasta en las políticas académicas.

Razo (2018) señala que la calidad de las interacciones sociales y emocionales entre maestros y alumnos, o entre compañeros de clase, propician ambientes favorables para el aprendizaje. A través de 12 dimensiones específicas se pueden medir los diferentes vínculos que se construyen en el aula, específicamente con estudiantes de EMS; estas dimensiones están relacionadas con el apoyo emocional, organización en el aula y el apoyo pedagógico y pueden ser utilizadas como insumo para el análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el aula.

López (2018) propone 12 dimensiones actuación docente en el área de humanidades: Liderazgo, organización, valores, preparación académica, alfabetización digital, comunicación asertiva, integración social, participación comunitaria, entre otras. Señala el autor que evaluar el desempeño docente, los aspectos y recursos pedagógicos implementados durante el desarrollo del programa, son de gran utilidad

para determinan las áreas de mejora del mismo y de los maestros. Así mismo, valorar la satisfacción del estudiante por los cursos recibidos, contribuye en la toma de decisiones en la gestión para la mejora de la calidad universitaria. La medición de satisfacción a menudo valora la calidad de algún servicio o producto a partir de la calidad percibida y la capacidad de satisfacer necesidades. Las dimensiones de medición pueden ser a nivel emocional, afectiva y conductual, afectiva y cognitiva, y, por último, de comportamiento.

Participantes

En la presente investigación se tomó como muestra de población a 67 estudiantes, tanto hombres como mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 17 a 20 años. Todos ellos estudiantes de sexto semestre de una IEMS, de los cuales; 27 son alumnos de la especialidad de construcción, 16 de contabilidad, 14 laboratoristas clínicos, y 10 de Mecánica Industrial. La situación económica de los estudiantes es clase media baja y baja.

Tipo de investigación

Esta investigación de acuerdo a su fin es aplicada, según su alcance temporal es seccional, por su profundidad es descriptiva, según su marco es de campo y según su enfoque es cuantitativo y cualitativa y su diseño de investigación no-experimental (Sierra, 2003). Los grupos y los sujetos que participaron fueron asignados de manera no controlada, no nivelados y escogidos al azar. Se tomaron tal y como se formaron en las inscripciones, fueron intactos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

Instrumentos

Se diseñó y aplicó, como prueba piloto, un instrumento con el propósito de evaluar el impacto de programa Construye T y la percepción de los estudiantes sobre sus beneficios con relación al desarrollo de habilidades socioemocionales.

El instrumento fue diseñado por los investigadores y validados por cuatro maestros en educación y un doctor de la misma área. Con relación a la fiabilidad del instrumento, se calculó el alfa de Cronbach obteniéndose un valor de 0.991.

El instrumento para la *evaluación del Programa Construye T* se estructuró en cuatro secciones:

- 1) Identificar el nivel de conocimiento que los alumnos recordaban sobre los temas que se impartieron en el programa a lo largo de cinco semestres de preparatoria. Para ello se les presentaron los nombres de las 12 lecciones que se le ofrecieron por semestre y de los cuáles debían señalar las tres que ellos hubiesen considerado como las más útiles. Se les ofreció la opción que indicaran cuál de las lecciones, por semestre, consideraron fue la más significativa. Los temas comprendían el desarrollo de habilidades de Autoconocimiento, Autorregulación, Conciencia Social, Colaboración, Toma Responsable de Decisiones. (5 cuestionamientos)
- 2) Determinar la percepción del estudiante en cuanto al beneficio directo del Programa Construye T (3 cuestionamientos)
- 3) Percepción de aspectos relacionados con identificación de características personales, desarrollo de las sesiones, manejo de emociones, tecnologías y soporte técnico. (13 cuestionamientos en escala Likert))

Procedimiento

El tema de estudio fue elegido debido a la gran necesidad de abordar el bienestar emocional en alumnos de Educación Media Superior, ya que como lo menciona Martínez (2007) la educación de la afectividad y las emociones, debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad. Evaluar el impacto

del programa Construye T, constituye un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales en los alumnos, e identificar en qué medida influye en el desarrollo integral, personal, y académico de los alumnos.

Para el acceso al campo de investigación, se contactó al director de una institución de Educación Media Superior (IEMS) en la que se desarrolló el estudio y mediante un oficio se le solicita su apoyo en la realización de este trabajo. Una vez obtenida su aprobación, se gestionó una reunión entre las autoridades educativas para la descripción del objetivo, compromisos, procedimiento y presentación del instrumento.

El instrumento se aplicó simultáneamente en cada uno de los grupos de sexto semestre de la institución. La modalidad de los instrumentos fue digital, mediante formato de *Google forms*, compartido por medio de un enlace.

El análisis de datos cuantitativos se realizó mediante el programa Excel. Por otra parte, los datos cualitativos se analizaron de manera descriptiva, para plasmar la percepción de los estudiantes y el impacto que tuvo el curso.

Resultados

Una vez aplicados los instrumentos, se procede al análisis de los datos obtenidos. A continuación, se describen los hallazgos:

Evaluación del Programa Construye-T

El instrumento evaluación del programa Construye-T, se dividió en tres secciones. La primera, correspondió a identificar cuáles lecciones fueron más significativas en cada uno de los semestres en cuanto a las temáticas de Autoconocimiento, Autorregulación, Conciencia Social, Colaboración y Toma de decisiones responsable. La segunda sección, correspondió a algunas preguntas abiertas con el fin de recabar datos en cuanto a la asistencia a las sesiones, la percepción de la

utilidad y recomendaciones. La última sección, consta de una serie de cuestionamientos para evaluar diversos aspectos de la experiencia de los participantes en el curso.

Primera sección

Autoconocimiento

En esta sección, se evalúan las 12 lecciones impartidas en el primer semestre bajo la temática “Autoconocimiento”; en la cual, los alumnos han expresado que la lección uno, llamada “¿Quién soy?” fue considerada como la de mayor utilidad, ya que obtuvo 46 menciones, expresando que les ha ayudado a identificar sus capacidades y conocerse a sí mismos. En segundo término, la lección cuatro llamada “Mis metas personales a corto, mediano y largo plazo”, obtuvo 45 menciones, expresando que les ha ayudado a pensar qué es lo que quieren para sí mismos en el futuro, a trabajar sus metas, ordenar prioridades y enfocarse en lo que quieren ser y lograr.

Autorregulación

En el segundo semestre, cuya temática a desarrollar fue la “Autorregulación”, las lecciones que los alumnos consideran de mayor utilidad fueron la lección dos, llamada “Mi potencial para regular mis emociones”, que tuvo la mayor cantidad de menciones con 32. Seguido a ello, la lección tres “¿Por qué me hablan de emociones en la escuela?” con 31 menciones y, por último, la lección cinco “Evitamos algunos problemas” con 24. Los comentarios expresaron que las lecciones les ayudaron a manejar correctamente sus emociones, a comprender cómo se sienten, expresar sentimientos y evitar problemas en la escuela.

Conciencia social

La “Conciencia social” fue la temática abordada en tercer semestre, obteniendo como resultado que para los alumnos la lección más significativa bajo esta temática fue

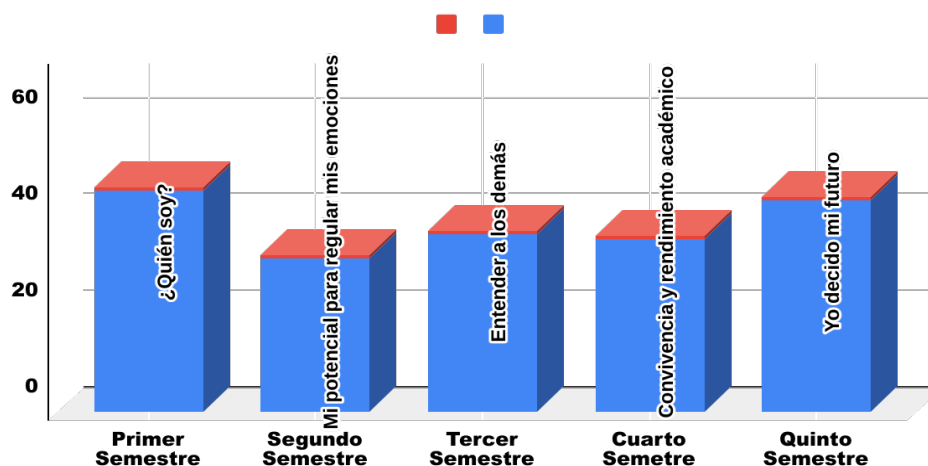
la lección dos “Entender a los demás”, con 37 menciones, seguido de la lección tres “¿Primero yo, después yo y al último yo?”, que tuvo 33 menciones, y la lección ocho “Empatía: poniéndome en los zapatos de otro”, con 24 menciones. Dentro de los comentarios, los alumnos expresaron que las lecciones dos y ocho, les ayudaron a empatizar con los demás. a ver las cosas desde otra perspectiva, y ponerse en el lugar del otro.

Colaboración

La temática abordada en el cuarto semestre fue la “Colaboración”, en la cual la lección dos “Convivencia y rendimiento académico”, que fue la de mayor utilidad, ya que obtuvo 36 menciones. En el segundo lugar está la lección uno “Manos a la obra” con 32 menciones. Los comentarios expresaron que las 2 lecciones mencionadas con mayor utilidad, les ayudaron a identificar los errores y aciertos en el trabajo colaborativo, cómo mejorar mejor al trabajar en equipo y en la convivencia.

Toma de decisiones responsable

En el quinto semestre la temática fue “Toma de decisiones responsable”, en la cual la lección tres “Yo decido mi futuro” fue la de mayor utilidad para 44 estudiantes, expresando que es de gran importancia no dejarse llevar por las opiniones de otros, buscar su pasión, hacer lo que les gusta y tomar decisiones correctas para su futuro. En la segunda posición se encuentra la lección dos “Conecto con mis ideas” con 38 menciones y por último la lección cuatro “Decisiones y emociones” con 26.



Gráfica 1. Lecciones consideradas por los estudiantes como las más significativas del Programa Construye T. (fuente propia).

Segunda sección

En la segunda sección del instrumento se encuentran las preguntas abiertas, donde se obtuvo como resultado que el 92.5% de los participantes consideran que el programa y las lecciones recibidas fueron de utilidad y que favorecieron a sus habilidades socioemocionales, ya que como lo expresan en sus comentarios, les ha ayudado a tomar decisiones pensando en ellos mismos sin llegar al egoísmo; asimismo, les permite autoevaluarse, conocerse a sí mismos, pensar en su futuro, conocer sus emociones, a convivir, ser empáticos, mejorar personalmente, gestionar emociones, y convivir sanamente.

Además, el 97% considera que los temas fueron suficientes y el 40.3% considera que el programa Construye T contribuyó, según su percepción a la mejora del ambiente escolar y en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Tercera sección

La tercera parte del instrumento considera la percepción de los estudiantes con relación a aspectos socioemocionales que pueden identificar en sí mismos, los acuerdos establecidos, la atención recibida, entre otros.

Con lo que respecta a aspectos de autoconocimiento, los alumnos presentaron una frecuencia de respuesta que va desde el 55.2% al 59.7% respecto a estar completamente de acuerdo y de acuerdo en poder identificar en sí mismos sus valores, logros, fortalezas y debilidades.

En cuanto a si se respetan los acuerdos en relación a la participación, calendarios, entrega de trabajos y evaluación, los alumnos presentan una frecuencia de respuestas entre las opciones de “Completamente de acuerdo” y “de acuerdo”, que van desde el 53.7% al 61.1%. Por otra parte, el 55.2% de la frecuencia de respuestas indica que los alumnos lograron identificar aspectos relevantes de su identidad y consideran haber desarrollado un mejor manejo de las emociones. Un 56.7% obtuvo un mayor grado de confianza en sí mismos, un 61.1% considera que se aprovechan las ventajas tecnológicas para el desarrollo del curso, y que las actividades desarrolladas ayudaron a mejorar su proceso de aprendizaje.

La frecuencia de respuesta del 64.1% considera haber recibido la atención oportuna de soporte técnico para facilitar el desarrollo óptimo del curso, y que las instrucciones del curso fueron fáciles de entender y seguir.

Según la frecuencia de resultados del 62.6% de los alumnos se logró cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados. Un 58.2% considera que las actividades realizadas durante las sesiones del curso resultaron atractivas y lograron mantener el interés de los participantes, además de que se utilizaron diferentes estrategias didácticas en clase para promover el aprendizaje. Por último, se encontró que hubo actividades que permitieron a los participantes interactuar y colaborar tanto entre ellos como con el facilitador del curso, con una frecuencia de resultados del 59.7%.

El resto de porcentaje en la frecuencia de respuestas de cada ítem se distribuye entre las opciones de completo desacuerdo, desacuerdo e indiferencia.

Conclusiones

Una vez finalizada la investigación y en relación a los hallazgos, se puede concluir que la percepción que tienen los alumnos respecto a la implementación del programa Construye-T es positiva, ya que las temáticas abordadas de cada semestre tienen un impacto en la vida de los alumnos, debido a que consideran que las lecciones recibidas contribuyen a su crecimiento personal, así como a la mejora de habilidades de gestión de emociones y toma de decisiones; siendo las lecciones más significativas, las identificadas como “¿Quién soy?”, “Mi potencial para regular mis emociones”, “Entender a los demás”, “Convivencia y rendimiento académico” y “Yo decido mi futuro”.

Con relación al objetivo, se concluye que el impacto en cuanto a utilidad que tiene el programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos de una institución de Educación Media Superior es del 92%. También, se encontró una valoración positiva en aspectos pedagógicos de la implementación del programa, respecto a la capacitación docente, las estrategias de intervención pedagógicas, entre otras habilidades docentes; lo cual adquiere un enfoque innovador en el proceso educativo; lo que a su vez contribuye a la mejora de las competencias del tutor del curso.

La experiencia de los alumnos participantes durante el desarrollo del programa, ha sido favorablemente significativa, ya que los alumnos consideran identificar en sí mismos habilidades socioemocionales que les permiten la reflexión positiva. Además, estas evaluaciones podrían respaldar la continuidad del programa, sin dejar de lado las estrategias de mejora para adaptarse a necesidades específicas del contexto de los estudiantes.

Así también, se justifica la pertinencia de implementar programas innovadores que contribuyen a la generación de valor tanto de alumnos como de tutores de cursos, pues contribuye a la adquisición de nuevas y mejores habilidades que inciden en el desarrollo integral humano.

Recomendaciones

Se sugiere continuar con este tipo de investigaciones para identificar constantemente las áreas de oportunidad de mejora y realizar los ajustes necesarios. Además, considerar el perfil de un docente en el área de humanidades como requisito para la implementación de este tipo de programas, o por lo menos brindar una capacitación al docente que impartirá el programa.

Por último, se recomienda concientizar a los docentes respecto a la importancia de generar habilidades socioemocionales, fomentando la participación activa de la comunidad para el seguimiento del programa. Es decir, que todos los actores educativos, incluyendo padres de familia, docentes, directivos y alumnos, o muevan la implementación del programa con el objetivo de lograr un impacto significativo en la vida de los estudiantes.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación, 2023: Marco de Evaluación de los aprendizajes socioemocionales.

<https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/>

Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf

Caballero Morales, E. (2021). La inteligencia emocional como parte del proceso de aprendizaje en alumnos de preparatoria agrícola de la UACH (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma Chapingo).

- Fernández-Martínez, A. M. & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 53-66.
- Fernández Ruiz, B. (2020). Innovación educativa mediante la gestión emocional. *Revista De Ciencias De La Comunicación E Información*, 25(3), 41–56. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(3\).41-56](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(3).41-56)
- González, M., y Oviedo, J. (2017): Métodos de enseñanza para el desarrollo de las habilidades técnicas en la asignatura de electrónica. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573962519011/html/>
- Hartley, D. (2003). e instrumentalisation of the expressive in education. *British Journal of Educational Studies*, 51 (1), 6-19.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- López , E. (2018). El perfil del docente competente de Humanidades y Ciencias Sociales en el bachillerato mexicano desde la perspectiva del alumno. *Educatio Siglo XXI*, 36(3 Nov-Feb1), 353–376. <https://doi.org/10.6018/j/350041>
- Luna de la Luz, V. (2024, enero-febrero). Desafíos emocionales en la Innovación https://www.revista.unam.mx/2024v25n1/desafios_emocionales_en_la_innovacion_educativa/
- Molina, L. (2021). La inteligencia emocional en el contexto educativo. <https://www.afoe.org/inteligencia-emocional/>

OCDE (2019): El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias.
https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf

Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I y González, R: (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282020000100010&script=sci_arttext&tlng=es

Ramírez–Ayona, M., García-Canchola, D., González-Rodríguez, A., Sánchez-Rodríguez, M., & Moreno-Frías, M. C. (2019). Efecto de la implementación del programa CONSTRUYE T sobre la motivación escolar en alumnos de bajo rendimiento académico. JÓVENES EN LA CIENCIA, 5(1).

Razo, A. (2018): La Reforma Integral de la educación media superior en el aula: Política, evidencia y propuestas. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090

Regader, B. (2024). ¿Qué es la inteligencia emocional? <https://psicologiaymente.com/inteligencia/inteligencia-emocional>

Salovey, P. y Delgado, S. (2022). ¿Qué es la inteligencia emocional? <https://psiquiatria.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/06/2022-Inteligencia-emocional.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015. Programa Construye T. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>

Secretaría de Educación Pública, (s.f): Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_en_nuevo_modelo_educativo.pdf

Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid, Parafino

Subsecretaría de Cultura, (s. f): Marco Local de convivencia escolar.

https://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Sonora/SONORA_Marco_local_de_convivencia_escolar.pdf

LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL GRAN RETO DEL AYER, DEL HOY Y DEL MAÑANA

Pablo Castillo Díaz, Sara Santos Úbeda

Universidad Rey Juan Carlos

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Pablo Castillo**,
p.castillo.2019@alumnos.urjc.es

Introducción

Este estudio surge como idea tras el análisis de los resultados de otro proyecto, SOULSS, en el que se evidenciaba la falta de formación de los docentes y el desconocimiento respecto a la educación inclusiva.

En este proyecto una de las preguntas trataba sobre la inclusión, y con unos resultados que invitaban a investigar más acerca de la formación de los maestros en Educación Inclusiva y Diseño Universal del Aprendizaje.

De ahí surgió la idea de esta investigación la cual se centrará en la formación actual que reciben los estudiantes de los Grados de Educación, así como la formación con la que cuentan los actuales maestros que ejercen en los centros.

En primer lugar, se recopiló información y bibliografía más sobre la Educación Inclusiva y los objetivos que persigue, así como el Diseño Universal del Aprendizaje.

También se analizó la situación actual legislativa y práctica de España con respecto a la inclusión y diversidad.

Por otro lado, para esta investigación se realizó un trabajo de campo a través de la participación de maestros y estudiantes cuyos resultados y respuestas fueron analizados para obtener los resultados del estudio.

Método

Metodología de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación y su correspondiente trabajo de campo, se realizó una investigación cuantitativa para poder obtener la mayor muestra posible y, de esta manera, poder establecer una comparación lo más aproximada a la realidad

sobre la formación docente actual y la formación docente del pasado, comprobar si ha ido evolucionando y si realmente los docentes se consideran capacitados para poder desarrollar prácticas inclusivas en su centro.

La herramienta de investigación seleccionada en este caso y el método de recolección de datos ha sido un formulario de índole anónima para que los estudiantes de los grados y los maestros de los centros educativos pudieran responder con la máxima libertad posible ya que no podían ser identificados a través de sus respuestas puesto que no se recogió ningún dato personal.

El formulario estaba compuesto por tres secciones diferenciadas, una dirigida hacia los maestros participantes en el estudio, otra dirigida hacia los estudiantes participaban en el estudio, y una sección final común en la que los participantes reflexionaban sobre sus respuestas y las posibles causas de las mismas.

Muestra de la Investigación

La muestra ha estado conformada por 100 sujetos entre profesores y estudiantes. Los profesores han representado el 35% de la muestra y los estudiantes han conformado el 65% restante.

De igual manera los maestros han compuesto una muestra basada en el tiempo que ha transcurrido desde la finalización de sus estudios, quedando distribuida de la siguiente manera:

- Un 80% de la muestra de maestros finalizó sus estudios hace más de 20 años.
- Un 15% de la muestra de maestros finalizó sus estudios hace entre 15 y 20 años.
- Un 5% de la muestra de maestros finalizó sus estudios hace entre 10 y 15 años.

Por otro lado, la muestra de los estudiantes estuvo compuesta por estudiantes de los cuatro grados que conforman el área de conocimiento de Educación: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía. A parte también,

participaron estudiantes con menciones correspondientes a su grado o dobles grados.

La muestra total de estudiantes quedó distribuida de la siguiente manera:

- Un 52% de los estudiantes encuestados pertenecen al grado de Educación Infantil.
- Un 34% de los estudiantes encuestados pertenecen al grado de Educación Primaria.
- Un 8% de los estudiantes encuestados perteneces al grado de Pedagogía
- Un 6% de los estudiantes encuestados pertenecen al grado de Educación Social.

Cabe destacar que la muestra de estudiantes fue recogida de estudiantes de estos cuatro grados de todo el ámbito nacional, puesto que el formulario fue distribuido a través de las delegaciones de estudiantes de las diferentes Facultades de Educación o facultades que comprenden los grados de educación de distintas universidades públicas y privadas españolas.

Resultados

Resultados de los Maestros

Para las preguntas dirigidas a los maestros, existían dos variables que su experiencia podía aportar a la investigación. La primera, por supuesto, era el tipo de formación que habían recibido en materia de educación inclusiva y diseño universal del aprendizaje y si podían trasladarla al aula, y la segunda, se trataba de la organización, cultura y prácticas del centro educativo en el que estaban ejerciendo, para realmente descubrir si la legislación educativa actual referida a inclusión se ve reflejada en la realidad educativa de los centros.

La primera pregunta que se les planteó a los maestros participantes era si durante su formación académica habían recibido algún tipo de formación específica en educación inclusiva.

Del grupo de maestros que habían finalizado sus estudios hace más de 20 años, a excepción de uno de los encuestados, todos contestaron que durante sus estudios de grado no habían recibido ningún tipo de formación en educación inclusiva. De este grupo, un 40% señaló que, en base a esto, decidieron formarse o complementar su formación en el ámbito de educación fuera del grado, a través de diferentes másteres o cursos. Por lo que el 60% restante, no recibió ningún tipo de formación en materia de inclusión durante el grado ni tampoco formación complementaria posterior.

Por otro lado, del grupo de maestros que finalizaron sus estudios de entre 15 a 20 años, volvió a destacar que solo una persona recibió formación en educación inclusiva durante sus estudios de grado, y en diferencia a lo anterior, el 65% complementó su formación con otros estudios o formación complementaria y solo el 35% decidió no complementarla.

Finalmente, el grupo de maestros de entre 10 y 15 años de egresados, contestó de manera unánime que no habían recibido formación en educación inclusiva durante el grado, pero todos ellos la habían complementado de manera externa en los años posteriores a la finalización de su grado.

Estas respuestas revelaron tres datos fundamentales.

En primer lugar, se observó que la norma general en la formación en los grados de los maestros que actualmente ocupan las aulas no incluía la formación en educación inclusiva y que la excepción era que alguno de los maestros si hubiera recibido esta formación durante el grado.

Por otro lado, se puede observar la evolución en la formación posterior al grado en materia de inclusión, ya que el número de maestros egresados que consideraban que debían complementar su formación en este ámbito al no haberla recibido durante el grado, aumentó de manera progresiva hasta llegar a alcanzar la unanimidad en el grupo de encuestados más reciente, mostrando un posible cambio de mentalidad y de

sensibilización así como de conciencia sobre el papel social que el maestro debe desempeñar.

Una vez conocida la formación que recibieron, la siguiente pregunta que se les planteó fue si con esa formación que recibieron, actualmente y trasladado a sus propias aulas, eran capaces de hacer frente a las diferentes situaciones que aparecían en su aula relacionadas con la inclusión o las necesidades educativas.

Solo dos de los encuestados, perteneciente al grupo de hace más de 20 años, contestaron que eran capaces de hacer frente a este tipo de situaciones sin ningún tipo de dificultad.

Por otro lado, y del mismo grupo de egresados, dos de los encuestados contestaron que no eran capaces de hacer frente a este tipo de situaciones. Estos dos encuestados seleccionaron en la pregunta anterior que no habían recibido ni complementado su formación en materia de inclusión.

El resto de los componentes de este grupo se dividió entre aquellos que señalaron que podían hacer frente a este tipo de situaciones pero que para poder resolverlas se veían rodeados de diferentes dificultades y aquellos que señalaron que eran capaces de resolverlas, pero se sentían sobrepasados durante el proceso llegando incluso a verse superados ante este tipo de situaciones.

Del grupo de entre 15 y 20 años, a excepción de uno de los encuestados, que no había recibido ningún tipo de formación, que contestó que no era capaz de hacer frente a este tipo de situaciones, el resto señaló por unanimidad que si eran capaces de gestionarlas pero que en muchas ocasiones estas situaciones les superaban. Incluso los maestros que habían recibido este tipo de formación se veían superados en muchas ocasiones ante este tipo de situaciones.

Finalmente, en el grupo de egresados más recientes, la respuesta fue bastante clara y de manera unánime, no eran capaces de gestionar este tipo de situaciones de la mejor manera a pesar de haber recibido formación en ello.

Una vez conocido la formación y la realidad, a los participantes se les plantearon varias opciones de posibles soluciones o situaciones que les ayudarían a mejorar esta gestión.

La repuesta general del grupo de maestros estuvo dividida en tres factores: una mejor formación, una menor ratio en las aulas y el apoyo directo de otro docente en el aula.

La formación la consideraron fundamental para poder gestionar este tipo de situaciones, pero destacaron que no solo la formación era necesaria si no que en diversas ocasiones sí que hubieran sido capaces de gestionar situaciones que se presentaban en el aula relacionadas con necesidades educativas pero que, debido al gran número de alumnos, les era imposible atender a todos de la manera correcta.

Por ello, las posibles soluciones que se propusieron era el disminuir las ratios de los alumnos por tutor, o como alternativa, y basado en otros sistemas educativos actuales los cuales han demostrado la efectividad de ello, como el estonio o el finés, la figura de un segundo tutor en el aula de manera permanente.

Otra de las respuestas que también mencionaron, fue la presencia de personal de Pedagogía Terapéutica (PT) y personal de Audición y Lenguaje (AL), ya que en muchos de los docentes destacaron que su centro si que contaba con este tipo de personal, pero era muy reducido, por lo cual los alumnos que requerían de ellos no podían hacer uso de su servicio diariamente si no que eran en días alternos o incluso una única vez a la semana en alguno de los casos.

Finalmente, una repuesta que cabe también mencionar es la de uno de los encuestados que mencionó como complementación a las repuestas anteriores, la

dificultad en muchos de los casos respecto a los trámites burocráticos en un caso de discapacidad o necesidad educativa, ya que en muchas ocasiones esto dificulta y ralentiza el proceso repercutiendo de manera directa en el alumnado.

Tras conocer más acerca de su situación, se les plantearon una serie de recursos para conocer qué servicios, protocolos o formación complementaria ofrecía el propio centro educativo y si la cultura del mismo centro propiciaba su transformación hacia un centro con una cultura de inclusión.

El 55% de los encuestados manifestaron la existencia de un protocolo de actuación directo para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales o con algún tipo de discapacidad.

El 45% de los encuestados también señaló que, en sus respectivos centros educativos, existía una unidad de orientación o similar hacia los profesores para poder asesorarse correctamente cuando así lo necesitasen.

Tan solo el 15% de los maestros respondieron que en su centro existía la posibilidad de inscribirse a cursos de formación preparados u ofrecidos por propio centro educativo.

El 65% señalaron que el ambiente que existía entre todo el claustro de profesores era un ambiente propicio de trabajo, con predisposición hacia la colaboración, el intercambio de ideas y el diálogo.

El 30% respondió que el centro disponía de algún protocolo o vía de comunicación directa con las familias y que esta comunicación tenía lugar de una forma directa y efectiva.

También, por otro lado, un 20% identificó que, a pesar de existir un área de orientación o la figura del orientador, esta no se coordinaba de manera eficaz y eficiente y esto ocasionaba una grave falta de comunicación.

Hay que destacar también que el 30% respondió que existía una comunicación efectiva con las familias, lo que supone que el 70% de los maestros participantes consideraron que sus centros no contaban con un sistema de comunicación efectiva, lo que no permitía a las familias involucrarse en el propio seguimiento de la educación de sus hijos, quedando esta figura de la comunidad educativa totalmente apartada.

Subrayar de igual forma que tan solo el 15% de los centros educativos ofrecían cursos complementarios de formación en materia de inclusión a pesar de que los propios docentes señalaban que no estaban lo suficiente formados para poder gestionar situaciones en las que esta formación fuera necesaria, algo que destaca ya que si que ofrecían cursos relacionados con las tecnologías o los idiomas.

La última pregunta que se les planteó a los maestros fue sobre el empleo del Diseño Universal para el Aprendizaje en las diferentes propuestas didácticas o de actividades en sus respectivas aulas. Esto fue lo que respondieron:

- Un 50% señaló que alguna vez lo empleaban.
- Un 20% señaló que siempre lo utilizaban.
- Un 15% señaló que no conocían el término Diseño Universal para el Aprendizaje.
- Un 10% señaló que solo lo habían utilizado en alguna ocasión puntual para algo concreto.
- Un 5% señaló que no sabían cómo aplicarlo.

Resultados de los Estudiantes

Las preguntas que se le plantearon al grupo de estudiantes estaban enfocadas a tratar de descubrir conocimiento básico sobre su formación en el grado o la formación que están recibiendo durante el mismo.

También se consideró importante preguntarles sobre su propio pensamiento crítico acerca de si con la formación que estaban recibiendo se veían capaces de en un futuro ejercer como maestros en las aulas teniendo en cuenta la inclusión y el diseño universal para aprendizaje para abordar diferentes posibles situaciones.

La primera pregunta que se les planteó fue definir brevemente qué significaba para ellos el término educación inclusiva. En esta pregunta, hubo distintos puntos de abordaje en cuanto a las repuestas, por lo cual se agruparán en cuanto similitud para poder analizarlas detenidamente

Alguna de las repuestas que dieron:

- “Educar en valores de igualdad.”
- “Enseñanza de respeto para todas las personas, todos somos iguales.”
- “Enseñar que no hay que discriminar.”
- “La igualdad y respeto que se le debe enseñar a los niños en la educación.”

Otro punto en común fueron definiciones como las siguientes:

- “Aquella que quiere intentar cubrir las necesidades de todos los alumnos con necesidades especiales, sobre todo los que están en riesgo de exclusión social.”
- “Educación que atiende a todas las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, no solo a las básicas/generales.”
- “La educación que atiende a las necesidades y discapacidades de los alumnos que lo necesitan.”

Otras definiciones que los estudiantes respondieron fueron:

- “Educación que abarca el total de las características del alumnado sin necesidad de adaptaciones.”
- “Aquel método o forma de educación en la que se respeta en su totalidad los diferentes aspectos del alumnado tanto físicos, como culturales, sociales y cognitivos adaptando el currículo y el ejercicio docente a los citados aspectos.”
- “Dar las mismas oportunidades de aprender a todos los niños independientemente de las necesidades de cada uno teniendo en cuenta y haciendo que no sea un importante impedimento en el proceso de aprendizaje.”

- “Aquella educación que permite que los alumnos con diversidad funcional pueden recibir la misma formación que los que no la sufren.”
- “La educación inclusiva sirve para que las personas que no le son útiles los métodos tradicionales puedan tener una buena educación.”

Finalmente, hubo cuatro definiciones que destacaron y que abordaban un punto de vista común,

- “Educación en la que todos pueden formar parte y participar de ella interactuando con el resto sin importar sus necesidades individuales.”
- “Aquella que se basa en trabajar de manera en la que todos los niños con o sin discapacidad puedan estudiar trabajar y jugar teniendo las mismas oportunidades sin discriminar a nadie y de manera conjunta.”
- “Es aquella en la que la propia educación se nutre de las diferencias individuales de cada una de sus componentes para alcanzar un sistema educativo que celebre y acoja la diversidad.”
- “Educación en la que se tiene en cuenta la diversidad del alumnado independientemente de sus necesidades o discapacidades, llevando a cabo una educación todos juntos, creando un espacio seguro”.

Algo básico para entender la Educación Inclusiva es entender la diferencia entre Necesidad Educativa Especial (NEE) o discapacidad. Por ello, la siguiente pregunta que se les hizo fue sobre la diferencia entre ambos términos.

Al definir el término discapacidad, estas fueron algunas de las respuestas empleadas:

- “Discapacidad lo definiría como un impedimento ya sea físico o mental de una persona que le dé problemas a la hora de realizar ciertas actividades mientras que la necesidad educativa especial es la adaptación de la educación para este alumnado.”
- “Discapacidad es una enfermedad contrastada y una necesidad educativa especial es algún niño con algún trastorno educativo que necesita necesidades específicas”
- “Los que tienen discapacidad tienen problemas en todos los ámbitos, los que tienen necesidad educativa especial solamente tienen un problema a la hora de aprender nuevos términos”

Otras respuestas incluso llegaban a comentar que era lo mismo:

- “Una discapacidad es el nombre, y la necesidad educativa especial es lo que, debido a la discapacidad, se necesita acomodar en el aula para que el niño pueda desarrollar su aprendizaje y juegos como cualquier otro niño.”
- “El término discapacidad viene dado sobre la carencia que tiene un individuo para realizar varias tareas mientras que una necesidad educativa especial es la situación que tiene un alumno para realizar su aprendizaje de forma tradicional requiriendo de unas adaptaciones para complementarlo ya que si puede tener la capacidad de aprender dichos contenidos y solo limitarse en tareas puntuales.”
- “La discapacidad es a nivel general y la necesidad educativa es una discapacidad dentro del ámbito educativo para la que requerirán de alguna ayuda externa para el desarrollo académico de esos estudiantes.”

Una vez conocidas las nociones básicas que poseían el grupo de los estudiantes sobre Educación Inclusiva, se pretendió conocer más acerca de su formación en los

diferentes aspectos que engloba la Educación Inclusiva y del origen de su formación. Por ello, se les preguntó si conocían el Diseño Universal para el Aprendizaje y las respuestas obtenidas quedaron distribuidas de la siguiente manera:

- Un 37,3% señalaron que sí conocían el término y que lo habían aprendido en el grado.
- Un 17,7% señaló que sí conocían el término pero que lo habían aprendido por cuenta propia en algún seminario, curso o formación a la cuál decidieron acudir voluntariamente.
- Un 45% de los estudiantes respondió que no conocían el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Por otro lado, solo el 17,7% decidieron aprender más sobre la Educación Inclusiva.

Era importante para la investigación también conocer el número de asignaturas que los estudiantes habían recibido en su formación. Estos fueron los resultados:

- El 29,4% de los encuestados no había recibido ninguna asignatura con relación a este ámbito.
- El 45,1% señaló que había recibido únicamente una asignatura con relación a la Educación Inclusiva.
- El 13,7% señaló que había recibido dos asignaturas en el grado de esta índole.
- El 11,8% indicó que durante el grado había cursado tres o más asignaturas de esta área.

Finalmente, la última pregunta que se le realizó al grupo de estudiantes tras conocer más aspectos sobre su formación fue una pregunta similar a la planteada

previamente al grupo de maestros, en este caso, se les planteó si ellos mismos, con la formación que tenían, se consideraban capaces de gestionar situaciones reales en el aula que implicasen discapacidad o necesidades educativas especiales.

Las repuestas quedaron distribuidas de la siguiente manera:

- Un 15,7% afirmó que consideraban suficiente la formación recibida y que podrían hacer frente a este tipo de situaciones.
- Un 64,7% consideró que no estaban preparados para enfrentar estas situaciones, pero que tenían pensado poder complementar su formación en este ámbito.
- Un 19,6% respondió que no se consideraban formados para gestionar estas situaciones, pero que, de igual forma, no iban a complementar su formación.

Por lo tanto, estos resultados reflejan que casi el 75% de los estudiantes que cursan los Grados de Educación, no se ven lo suficientemente preparados como para poder actuar y gestionar situaciones relacionadas con la discapacidad o necesidades educativas en el aula.

Comparándolo con los resultados de la pregunta anterior cabe destacar que, a pesar del 25% hubiera recibido dos o más asignaturas en materia de inclusión, en esta ocasión solo un 15,7% se consideraba capaz de poder hacer frente a situaciones que requiriesen este tipo de formación por lo cual ellos mismos consideraban de nuevo su formación insuficiente.

Por otro lado, de nuevo hay que destacar que el 19,6% a pesar de no considerarse preparados para afrontar situaciones en las que requiriese tener una formación en educación inclusiva, no tenían una predisposición a complementar esta formación en un futuro.

Resultados Comunes

Para finalizar el cuestionario, los participantes tuvieron que responder a preguntas comunes tanto para maestros como para estudiantes para conocer su visión del sistema educativo actual.

La primera pregunta de esta sección fue si tanto estudiantes como maestros consideraban necesaria una reforma de los planes de estudio para que se incluya una mayor formación en materia de inclusión.

El resultado quedó distribuido de la siguiente manera:

- Un 98% del total de los encuestados respondió que sí era necesaria esta reforma.
- Un 2% respondió que no consideraban necesaria la reforma de los planes de estudios.

La siguiente pregunta a la que se enfrentaron, era si consideraban o no la Educación Inclusiva fundamental para su actual o futuro desempeño papel docente o educador.

La respuesta, en esta ocasión, si se dio de manera unánime y todos los encuestados señalaron que es fundamental.

Algunas de las respuestas más destacadas fueron:

- “La realidad de las aulas es que hay un gran espectro muy amplio de dificultades de aprendizaje, trastornos y circunstancias personales que hacen imprescindible tomar ciertas medidas tanto en el aula como en el sistema y dedicar el tiempo necesario a cada alumno para que alcance su máximo potencial.”

- “Me parece tan fundamental y me vi tan poco formada al finalizar educación infantil que completé mi formación cursando la licenciatura de psicopedagogía. Es fundamental conocer las necesidades de nuestro alumnado para poder atenderlos apropiadamente lograr que el resto de los compañeros entiendan y comprendan sus dificultades y lograr así incluirlos en el aula para poder llegar a lograr una futura inclusión en la sociedad.”
- “Porque conocer la educación inclusiva y los aspectos que abarca no solo me ayudará a trabajar en el aula, sino que me ayudará a poder tratar con las familias y poder desenvolver un buen papel en las entrevistas”
- “Es un hecho que en las aulas hay pequeños con diferentes capacidades a las que los docentes nos tenemos que adaptar y, por desgracia, en el grado no se dan las herramientas necesarias para conseguir una buena inclusión de todos en el aula es esencial no dejar atrás a ningún alumno para poder considerarnos maestros de éxito.”
- “Creo en una educación para todos en la que no haya que apartar a las personas según sus necesidades específicas. La educación de calidad es un derecho que tienen todos los alumnos y si conseguimos que sea igual para todos estaríamos dando un gran paso en la educación.”
- “Cada vez se identifican más casos de niños con necesidades o con alguna discapacidad, si nosotros como profesionales de la educación no sabemos cómo fomentar esa inclusión en las aulas, seguirá aumentando los casos de discriminación en la sociedad empezando incluso por los propios docentes que no sabrán cómo gestionar estas situaciones, provocando, debido a esa falta de formación, una exclusión indirecta”

Por ello, la siguiente pregunta que tuvieron que contestar, les planteaba si consideraban que el sistema educativo actual era un sistema inclusivo. Los resultados quedaron así:

- Un 4% consideraron que el sistema educativo actual si es un sistema educativo inclusivo.
- Un 34% consideraron que el sistema educativo actual no es un sistema educativo inclusivo.
- Un 62% consideraron que el sistema educativo actual si es un sistema educativo inclusivo, pero con matices.

Para entender estas respuestas, se les pidió que justificasen brevemente su respuesta.

Muchos de los encuestados al justificar los matices a los que se referían en la pregunta anterior concluyeron en que el sistema actual es un sistema que integra no que incluye, y comentaban que no tiene mucho sentido el hecho de incluir a estudiantes con discapacidad en centros ordinarios si no se les van a proporcionar las herramientas y los apoyos necesarios para poder maximizar su potencial simplemente para definir un centro como el mismo sitio donde están los alumnos con y sin discapacidad.

Consideraban que eran centros integradores, pero dentro del mismo centro los estudiantes con alguna discapacidad o con algún tipo de necesidad educativa eran excluidos por el sistema organizativo del centro.

Con relación a este hecho algunas de las respuestas destacadas fueron:

- “Existen diferentes situaciones en las que se confunde la inclusión con la integración lo que provoca una ilusión completa y real sea complicada hoy en día y exista una necesidad de actuar al respecto”

- “Cuando estamos hablando de temas educativos, la parte de personas con necesidades casi nunca aparece, es como si estuviese apartado. A mayores, cuando vas a aulas, hay veces, aunque cada vez menos, que el alumnado con necesidades o discapacidad está apartado del resto, aunque no se haga queriendo, ya sea porque se está haciendo una actividad y no se centra la vista tanto en él o porque como tienen un desarrollo distinto, hay veces que se quiere realizar una actividad lo antes posible sin ver que esta persona también puede ayudar.”
- “Creo que el sistema educativo actual ha dado pasos importantes hacia la inclusión, pero aún hay trabajo por hacer. Se han implementado políticas y programas para apoyar a estudiantes con diversas necesidades y habilidades, pero todavía existen barreras que impiden una verdadera inclusión para todos limitándose a una simple integración.”

Por otro lado, otra parte de los encuestados puso el foco de la problemática en la propia cultura del centro y la visión de la diversidad y la discapacidad, señalando claramente que los centros no demostraban una actitud de acogimiento y celebración de las diferencias, si no que lo veían como un problema a evitar.

Algunas de estas justificaciones fueron:

- “Debido a las dificultades de las personas con discapacidad o necesidades educativas para poder acceder a los centros de educación ordinarios de momento y lamentablemente, creo que estamos en una etapa entre la segregación y la integración.”

- “Hay muchos colegios que no tienen en cuenta o no acogen con tanta facilidad a niños con problemas motores por ejemplo o niños con autismo incluso he conocido casos en los que el mismo centro decía que si podían evitarlo mejor.”

Por otro lado, los encuestados también señalaron que el sistema educativo actual no podía considerarse inclusivo ya que no contaba con los recursos materiales y humanos necesarios para poder atender toda la diversidad.

Comentaban que a pesar de que muchas veces los docentes o el propio centro, mostrasen una actitud correcta hacia la inclusión y la diversidad, les era imposible poder atender a las necesidades individuales de sus alumnos debido a los pocos recursos con los que contaban incluso llegándose a ver obligados en muchas ocasiones a elegir a donde emplear dichos recursos.

Algunas de las respuestas de los encuestados en relación a este análisis fueron las siguientes:

- “Tanto por parte de una gran parte del profesorado, como de los estudiantes, como por parte del centro, todavía existen muchas carencias a la hora de adaptar la educación para estas personas. A qué me refiero con esto. La mayoría de los centros no están adaptados para recibir a estas personas, la educación no está destinada para todos aquellos que la reciban, siendo aún muy neurotípica por describirla de alguna forma. Aún hay muchas cosas por cambiar y mejorar, pero sin los recursos necesarios no llegará a ser posible.”
- “Hoy no hay suficiente tiempo ni medios para individualizar el aprendizaje y la ayuda a cada niño, mucho menos a los que tiene necesidades especiales. Se debe invertir más y contratar más gente, pero no se hace.”

- “Considero que la inclusión está muy afincada en el sistema educativo, pero todavía faltan recursos, tanto materiales como personales, para que realmente se considere una implantación total. Creo que hay profesionales que aún no tienen la formación adecuada para ello o centros que no disponen de todos los recursos necesarios.
- “De cara a las familias y basándose en la legislación es inclusivo, pues escolarizan a casi todo el alumnado en los centros públicos normalizados. El problema es que cuando se detectan necesidades importantes, no se amplían los apoyos para atenderlas; la solución es quitarle apoyos al resto de alumnos con necesidades o que la tutora les dedique más tiempo, quitándoselo así al resto del grupo de la clase”
- “Se habla de inclusión, pero luego faltan medios para atender a los alumnos que lo necesitan hola sobre todo personal especializado como los PTY los AL.”
- “La ratio es demasiado alta como para poder dedicar el tiempo que cada alumno necesita.”

Aunque alguno de los encuestados también lo mencionaba, como se ha podido ver con las justificaciones anteriores, junto con los recursos del centro, muchos de ellos abordaron la problemática directamente con la legislación vigente.

Concluían que a pesar de que la legislación lo defendiese hacía falta una reforma para que esta legislación no se quedase solo en las leyes, sino que fuera posible trasladarlo a la realidad educativa de las aulas. Uno de los participantes señalaba:

- “El sistema está comenzando con este tipo de educación con las aulas Tea y otros métodos educativos, pero, sin embargo, la teoría que se da en las clases, muchas veces no se asemeja a la realidad y por lo tanto habría que ampliar la legislación en lo referente a la inclusión o tener en la carrera más asignaturas de educación inclusiva”

Al igual que este participante, finalmente, uno de los enfoques en el que coincidieron muchos de los encuestados fue en la formación que reciben para su preparación como maestros o personal educativo.

Algunas de las justificaciones con relación a la formación docente fueron las siguientes:

- “Quizás se podrían imponer muchas más cosas para mejorar la vida escolar de los niños con discapacidad o con necesidades, pero sobre todo es imprescindible invertir en formación de los docentes.”
- “No hay todas las adaptaciones necesarias para que todos no tengan limitaciones físicas o educativas, ya que no hay una formación adecuada en cuanto a metodologías.”
- “Pienso que ha habido avances pero que la formación que se recibe es muy limitada e incluso muy insuficiente no nos prepara para trabajar en aulas en clave ni para aulas con niños con alguna necesidad, sino que dan pinceladas y creo que es debido a que el propio profesorado universitario no sabe cómo enfocarlos.”

Para finalizar el cuestionario, los participantes tuvieron un apartado para poder añadir cualquier otra aportación que considerasen, y sin duda alguna una de las aportaciones finales recogió en esencia todas las problemáticas presentadas por el conjunto de la muestra:

- “Soy una fiel defensora de la educación inclusiva, pero es necesario dotar a los centros de los recursos personales suficientes para atenderlas, así como liberar alguna hora lectiva del profesorado para poder realizar material adaptado que sirva para poder atender a las necesidades que se van detectando a lo largo del curso de todos los alumnos. No se puede pretender cambiar la metodología tradicional por una donde se atiende la individualidad sin ampliar los recursos personales, pues al final solo sobrecargas a los docentes. En cuanto a la formación, debería ser obligatorio que todos los docentes se formen y se sensibilicen al respecto, pues todos podemos tener alumnos con dificultades que requieran de una educación inclusiva, hoy e incluso aun no teniendo alumnos con necesidades educativas o con discapacidad la educación inclusiva sigue siendo el sistema educativo que incluirá a todo el mundo. Considero que hay determinados temas en los que todo el profesorado debería reciclarse, tal y como se ha hecho con las competencias digitales, y la inclusión y diversidad, debe ser uno de ellos.”

Discusión

Discusión maestros

Por un lado, las respuestas de los maestros muestran una realidad un tanto peculiar. Los docentes que hace más tiempo que llevan ejerciendo son los que menos formación en inclusión tienen.

Esto resulta en que, actualmente, en su mayoría, los docentes que ejercen pertenecen a ese rango de edad ya que son los que, por antigüedad, tienen más posibilidades de obtener plaza en una oposición pública o de entrar a la bolsa de empleo. Por lo que, se podría llegar a la conclusión de que, la mayoría de los docentes

que ejercen actualmente en centros de educación primaria o infantil, no cuentan con una formación en educación inclusiva.

Respecto a la gestión de situaciones de los maestros, se debe destacar que las personas que dijeron que eran capaces de hacer frente a este tipo de situaciones contaban con más de 20 años de experiencia en docencia directa en el aula, por lo cual, es posible que sea la misma experiencia la que les haya otorgado las habilidades y herramientas necesarias para gestionarlas. Esta experiencia se puede ver reflejada en el siguiente grupo de 15 a 20 años, ya que, aunque no contestaron que sí podían enfrentar estas situaciones sin ningún tipo de problema, la mayoría si señaló que eran capaces de resolverlas, pero con diferentes dificultades o problemas.

Por otro lado, existe un sentimiento común en la respuesta de poder gestionar las situaciones, pero verse sobrepasados en el proceso llegando incluso a no poder finalizarlo en varias ocasiones debido a ese colapso.

Destaca también si duda alguna, la respuesta de los egresados más recientes, quienes, a pesar de haber recibido formación en ello, no son capaces de hacer frente y soslayar este tipo de situaciones. Esta respuesta sin duda alguna invita a reflexionar de manera crítica sobre si el fallo se encuentra en la formación, ya que las personas que más preparadas debían estarlo puesto que han recibido formación directa en ello, manifiestan que la realidad no es así.

Sin duda alguna, a nivel general, las respuestas son un claro reflejo de la realidad legislativa, ya que una vez más, se vio reflejado que varios centros contaban con protocolos, normativas o similares que amparaban las actuaciones en casos de una necesidad educativa, pero en la realidad los maestros, tal y como manifestaron en la pregunta previa, no podían enfrentar estas situaciones a pesar de contar con este apoyo protocolario del centro.

Las respuestas muestran también la necesidad de colaborar entre los maestros del centro, con ese apoyo entre miembros, para poder gestionar problemas o barreras a los que hacer frente de manera individual, lo cual, sin duda alguna es una característica que no debe faltar en un centro educativo que quiera considerarse inclusivo.

De las preguntas con porcentajes, solo se puede afirmar en consecuencia de ello, que solo un 20% de los estudiantes de los maestros encuestados podían tener un proceso de aprendizaje en el que se tuviesen asegurado que todas las necesidades individuales del grupo iban a estar contempladas.

A pesar de que el 50% señalaran que alguna vez lo utilizaban, no tiene sentido alguno, ya que el Diseño Universal para el Aprendizaje y por ende, la inclusión, no está planteado como un recurso puntual tal y como señalaban los autores previamente citados, sino que debe entenderse como un proceso transformador.

Por otro lado, entre el 15% de maestros que señalaron que no conocían lo que significaba Diseño Universal para el Aprendizaje y el 5% que respondió que no sabían cómo utilizarlo, suman un 20% de alumnado de sus respectivas clases que, en caso de presentar algún tipo de necesidad educativa, es muy probable que fueran excluidos indirectamente del desarrollo de la actividad o propuesta.

La conclusión de las respuestas de los maestros dejó claro un panorama palpable, la falta de formación y la poca cultura de inclusión existente que tiene lugar hoy en día en las aulas.

Por otro lado, demuestran una vez más que, aunque legislativamente, los centros cuenten con documentos que ampare a todo el alumnado, la realidad en el aula difiere mucho de ello, y que son los mismos maestros los que tienen que buscar cualquier recurso posible para poder reducir todos aquellos riesgos y minimizar al máximo la inevitable exclusión.

Discusión estudiantes

En cuanto a las respuestas de los estudiantes, respecto a las definiciones, algunos de los estudiantes entendían que una Necesidad Educativa era el término discapacidad aplicado a un contexto educativo, incluso uno de los encuestados señaló que no existía ninguna diferencia. Estas respuestas invitan a pensar que si un estudiante de Educación y futuro maestro no conoce la diferencia estos dos términos, como va a poder alcanzar una verdadera formación en Educación Inclusiva.

Entendían la discapacidad como problemas de las personas y no como problemas del sistema educativos, muchos hablaban de barreras personales o de impedimentos, pero ninguno llegó a señalar las barreras del entorno o a entender las características de cada persona como unas características individuales si no cómo un problema que tratar o un obstáculo con el que lidiar para poder alcanzar un desarrollo educativo norma típico. Es decir, lo que se llegaba a entender era que las personas con discapacidad o con Necesidades Educativas eran los que debían adaptarse al sistema educativo y no el sistema educativo a ellos, no se hablaba de las carencias del sistema para incluir a estas personas si no de las características de estas personas para no encajar en el sistema.

Teniendo en cuenta la formación, se reveló que a más de la mitad de los estudiantes encuestados, no se les enseñó en el grado lo que es el Diseño Universal para el Aprendizaje, algo indispensable para entender la Educación Inclusiva.

Lo que destaca en estas respuestas es sobre todo el hecho de que a pesar de que los Grados de Educación Primaria y de Educación Infantil son grados regulados legalmente, la formación que reciben los estudiantes que los cursan no es igual en todos los casos, por lo cual, se crea un sesgo formativo que indirectamente en un futuro se verá reflejado en las aulas, ya que aquellos estudiantes que durante el Grado no reciban ni siquiera nociones básicas sobre la Educación Inclusiva, difícilmente desarrollarán habilidades para hacer frente a situaciones no normativas en el aula.

Destacar también el bajo porcentaje de estudiantes que iban a complementar su formación que plantea que, a parte de la formación directa de los futuros maestros, hay una deficiencia en cuanto a la cultura de inclusión a nivel generalizado en los estudiantes de educación y por ende, en la sociedad educativa futura.

En cuanto a la formación, se evidencia un sesgo formativo de los estudiantes quedó expuesto definitivamente con la pregunta en la que se aludió al número de asignaturas que los estudiantes recibían en su grado con relación a la Educación Inclusiva o al DUA.

Por supuesto el dato que más destaca es el elevado porcentaje de estudiantes de estos Grados que no han recibido ni siquiera una asignatura que les formen las nociones básicas de la inclusión y de un sistema educativo inclusivo.

Pero hay que destacar también los estudiantes que recibieron únicamente una asignatura con relación a la educación inclusiva, ya que, como se ha podido ver previamente, la Educación Inclusiva incluye tantos aspectos a considerar y a tener en cuenta, tanto básicos como más profundos, que resulta imposible poder conocerla y poder formarse con tan solo una asignatura. Por lo cual, se podría entender esto como una iniciación a la educación inclusiva para que, posteriormente, si así lo desean, puedan complementar su formación en esta materia, pero es imposible afirmar que los estudiantes que recibieron una sola asignatura en materia de inclusión sean futuros docentes formados en una Educación Inclusiva.

Si bien es cierto que casi el 25% de los encuestados recibieron al menos dos asignaturas con relación a la educación inclusiva solo un 11% llegó a cumplimentar su formación con al menos tres asignaturas en esta materia por lo cual la formación sigue siendo diferente en los estudiantes de estos grados y solamente el 11% tuvo la oportunidad durante el Grado de conocer con una mayor profundidad todos los aspectos que engloba la Educación Inclusiva.

De nuevo, este porcentaje invita a reflexionar sobre un tema tratado previamente que es la cultura de inclusión que existe en los futuros maestros o profesionales de la educación que actualmente están cursando los tratados, y destacando que no existe una cultura de importancia hacia la formación en este aspecto quizás se deba a que no existe un requerimiento específico sobre la formación en él como sí existe requerimientos en formación en otro tipo de áreas como por ejemplo el área de idiomas.

Todas estas respuestas de los estudiantes en su conjunto señalan tres aspectos claros.

En primer lugar, que la formación que se recibe durante los grados de educación no es igual para todos los estudiantes de los mismos grados a pesar de que en el futuro puedan desempeñar su papel en el mismo sitio independientemente de en qué Universidad hayan tenido su formación.

Por otro lado, que la cultura de estos estudiantes hacia la educación inclusiva no es una cultura de acogimiento ni de rechazo tampoco, sino que es una cultura de indiferencia; muestran una actitud indiferente considerando que la educación inclusiva y la formación en este ámbito no es esencial para el desarrollo de su papel docente.

Finalmente, que los propios estudiantes de estos grados son conscientes de que la formación que están recibiendo no es una formación que los prepare para poder gestionar a todo el tipo de alumnado que recibirán en un futuro y que se convertirán en la sociedad del mañana, ya que como se ha visto reflejado en las respuestas si la mayoría, en la teoría no conoce los términos básicos, cómo van a poder aplicarlo a una realidad práctica.

Discusión común

La respuesta común respecto a la primera pregunta resultó ser bastante sorprendente, ya que a pesar de todas las respuestas anteriores en las que quedaba patente que no tenían o no estaban recibiendo la formación necesaria en materia de inclusión, prácticamente alcanzando la unanimidad, todos los encuestados fueron conscientes de la necesidad de una reforma en los planes de estudios actuales en materia de inclusión.

El hecho de que los planes de estudio de los Grados de Educación aborden directamente el conocimiento sobre inclusión resultaría en una formación directa, al menos básica, en los perfiles de los educadores futuros. El hecho de no necesariamente tener que recurrir a un ámbito externo para poder formarse en este aspecto, es sin duda alguna uno de los elementos claves para entender la posición de los encuestados, ya que, aunque son conscientes de la importancia que el tema requiere, el tener que emplear tiempo y, en ocasiones, dinero del que no todo el mundo dispone para poder formarse es probablemente la razón por la que muchos de ellos no tenían intención de formarse en un futuro.

Justo en esto es dónde puede encontrarse el dilema, entre la facilidad de oportunidades y la conciencia docente, cuando realmente el plan de estudios y el sistema educativo no invita a sus estudiantes y a sus maestros a una cultura inclusiva.

Respecto a las respuestas de si consideraban fundamental a la educación inclusiva, muchos de ellos señalaban que hoy en día los casos de necesidades educativas y de discapacidad se han disparado, y esto está directamente relacionado con la detección. Este aumento de casos diagnosticados hace posible que se puedan generar los medios necesarios para la inclusión en el aula de estos estudiantes y maximizar su potencial académico pero todo ello resulta imposible sin la formación adecuada y puede desembocar en situaciones complicadas no solo para los estudiantes si no directamente para el maestro a cargo.

Otros muchos señalaban esa atención individualizada que siempre se menciona, y que rara vez es posible verla en la práctica.

Mencionaban también el famoso que ningún niño se quede atrás, el “*No Children Left Behind*”.

Muchos de ellos, aludían también a la falta de formación, ya que consideraban fundamental la Educación Inclusiva para su papel educativo, pero con carencias, incluso varios de ellos, como la respuesta que aparece reflejada, señalaban directamente la necesidad propia de formarse en este ámbito.

Señalaban también por otro lado, a que la educación inclusiva no era solo importante para los estudiantes del aula si no que el entorno también se iba a ver afectado y con ello, en un futuro, provocar un cambio profundo en la sociedad gracias a su papel.

Finalmente, aunque todas las respuestas tenían varios aspectos en común, todas dependían de un mismo hilo conductor, el sistema educativo actual y la diferencia entre el derecho a una educación digna y de calidad y la realidad de las aulas.

Considerando las respuestas sobre cómo entendían el sistema educativo actual y tal y como pudieron reflexionar a lo largo del cuestionario, muchos de ellos eran conscientes de que tenían una falta de formación en este ámbito, y en esta última pregunta fue el punto que destacaron para justificar por qué consideraban que el sistema actual no es un sistema de educación inclusivo, ya que los docentes y personal educativo que lo conforman no tienen la preparación ni la formación necesaria para poder desarrollarlo y convertirlo en un sistema inclusivo.

En cuanto a la formación docente, hubo variedad de respuestas y justificaciones, pero el punto clave siempre acaba siendo la formación de los futuros docentes en materia de inclusión.

Si bien es cierto que los recursos y el planteamiento del sistema educativo son factores cruciales en la implantación de un sistema educativo, resulta imposible el poder alcanzarlo si los propios estudiantes que conformarán el equipo educativo del mañana, a su propia vista, manifiestan que no reciben la formación necesaria para gestionar este tipo de situaciones.

Conclusiones

Tras haber podido conocer la visión de los maestros actuales y la formación de los estudiantes de Educación, la conclusión es clara, algo está fallando para alcanzar un sistema Educativo Inclusivo.

Resulta bastante contradictorio e incluso inexplicable que si legalmente, el sistema educativo español esté preparado e incluso blindado, para ser un sistema inclusivo, la realidad sea el extremo contrario.

Es evidente, tras los resultados obtenidos, que uno de estos problemas es la formación que recibe el estudiantado de los grados.

No se encuentra ninguna explicación lógica a que los estudiantes de grados de educación reciban una formación tan diferente y sobre todo un sesgo en un área tan importante como la inclusión, no es concebible que en algunas universidades se trate el tema en profundidad y en otras apenas se mencione cuando son grados legislados que deberían formar a sus estudiantes en las mismas competencias.

Sin embargo, creo que esto viene derivado de la propia cultura que existe actualmente en España hacia la diversidad y la discapacidad, la cual es totalmente cerrada.

La Educación ha de entenderse cómo un agente transformador y sin un equipo educativo que no tenga formación en inclusión y diversidad, no podrá alcanzarse una cultura de inclusión generalizada en la sociedad española.

Actualmente nos encontramos en una situación bucle.

Si los estudiantes no reciben una formación correcta en inclusión, no podrán desempeñar su papel de la manera correcta en las aulas y se verán superados tal y cómo ahora lo hacen los maestros que están ejerciendo.

Si no pueden desarrollar su papel satisfactoriamente, los estudiantes con diversidad o discapacidad serán excluidos indirectamente en el aula y no solo eso, si no que el resto de los estudiantes del centro no desarrollaran una cultura inclusiva.

Cuando esos estudiantes se conviertan en la sociedad del mañana, no tendrán una cultura inclusiva, ya que no la desarrollaron en los colegios y ello supondrá que los que sean políticos, no desarrollen leyes teniendo en cuenta una inclusión real, que los que sean profesores no quieran formarse en una mayor inclusión, que los que sean arquitectos no siempre tengan en cuenta la accesibilidad...

La Educación es el agente que moldeará la sociedad del mañana y es imprescindible que los profesionales que la conforman sean conscientes de la importancia que la inclusión ha de tener.

En el momento en el que se apueste por una mayor formación en inclusión en los grados de Educación, será el inicio del fin del bucle, si los futuros docentes y maestros se forman correctamente podrán transformar la sociedad del mañana.

Ejemplos de este tipo de bucle, han sido patentes en aspectos como la brecha digital, ya que los nuevos maestros que se están incorporando al sistema educativo, al tener formación en ello, son capaces de gestionar estas situaciones sin casi problema alguno, y actualmente ese bucle, está llegando a su fin.

Es imprescindible por supuesto, el apoyo institucional en la transformación hacia un sistema educativo que incluya a todo el mundo, ya que como señalaban los maestros presentes, actualmente no pueden hacer frente a situaciones que lo requieran

no solo por la formación si no por la saturación de alumnos en sus clases o falta de profesionales en el centro.

Probablemente sea necesaria una reforma integral del sistema educativo, desde lo más básico hasta lo más profundo para hacer un cambio permanente en el sistema, pero de nuevo, para ello, es necesario que los encargados de ese cambio tengan una cultura de inclusión que puedan aplicar a la práctica.

Por otro lado, al igual que la Educación, las universidades se erigen como agentes transformadores de la sociedad, y por ello, no solo en los Grados de Educación, es necesario que mantengan un clima de recibimiento y celebración hacia la diversidad y la discapacidad, por ello, es necesario que reafirmen su compromiso estableciendo las medidas necesarias para ello.

En consecuencia de todo ello, se debe empezar a concienciar y a formar a todos los estudiantes de estos grados si queremos alcanzar una sociedad más inclusiva, más justa y, sobre todo, más humana.

Dedicatoria

A Irene, Carlos y Julia, porque me enseñaron que las diferencias individuales de cada uno son las que crean las amistades más especiales.

Referencias

1—*What Is An Inclusive School | PDF | Inclusion (Education) | Special Education.*

(s. f.). Scribd. Recuperado 28 de mayo de 2024, de <https://www.scribd.com/document/616495120/1-What-Is-an-Inclusive-School>

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Narcea Ediciones.

- ARMSTRONG, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
<https://doi.org/10.1080/136031199285200>
- Cuyaubé, M. Á. M. (2008). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*.
Educación Inclusiva. (s. f.). Recuperado 26 de mayo de 2024, de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>
- España destaca como uno de los países europeos más comprometidos con la promoción de la diversidad y la inclusión en la escuela*. (s. f.). Recuperado 28 de mayo de 2024, de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2023/10/20231010-eurydiceinclusion.html>
- Figueredo Canosa, V., Lozano Díaz, A., Figueredo Canosa, V., & Lozano Díaz, A. (2022). Educación Inclusiva y COVID-19: Análisis del marco legislativo español. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e13.4520>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). Resumen de evidencia sobre la educación inclusiva. *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6534>
- La inclusión en la educación | UNESCO*. (s. f.). Recuperado 8 de junio de 2024, de <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Legendre, M., & Pirozzi, G. (s. f.). *FOTO DE PORTADA © UNICEF/HQ04-0604/Giacomo Pirozzi*.

- Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
<https://doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Morilla Portela, P. (2016). *Beneficios de la educación inclusiva: Implicaciones desde una perspectiva personal y social*. Universidad de Granada.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/44027>
- Palomares-Ruiz, A., Sánchez-Navalón, B., & Garrote-Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1507-1522. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14242240815>
- Pastor, C. A., & Serrano, J. M. S. (s. f.). *Pautas para su introducción en el currículo*.
- Sanchez, S. (2018, mayo 29). España viola de manera sistemática el derecho a la educación inclusiva, especialmente en el caso de personas con discapacidad intelectual, según la ONU. *Plena Inclusión Madrid*.
<https://plenainclusionmadrid.org/sin-categorizar/espana-viola-de-manera-sistematica-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva-especialmente-en-el-caso-de-personas-con-discapacidad-intelectual-segun-la-onu/>
- Simón Rueda, C., & Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861533>
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>
- UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.pdf*. (s. f.). Recuperado 26 de mayo de 2024, de https://emtic.educarex.es/images/articulos_mila/DUA_articulo/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.pdf

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1995). *Creating an Inclusive School*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA 22314 (ASCD Stock No.

**DOCENTES, CAMBIO EDUCATIVO E INNOVACIÓN EN EL
CURRÍCULUM: UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA
ESTRUCTURAL CONSTRUCTIVISTA DE PIERRE BOURDIEU**

Aldo A. Zea Verdin¹, Armenta Zazueta Lizeth², Abundis De León

Felipe de Jesús³

¹Universidad Autónoma de Nayarit

²Instituto Tecnológico de Sonora

³Universidad Autónoma de Nuevo León

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Aldo A. Zea Verdin**, aldo.zea@uan.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La innovación en general, resulta ser un tema actual, cautivador y que genera expectativas, ya que se encuentra asociado a temas de cambio, novedad, mejora, y otros conceptos que en lo particular refieren a que algo está en proceso o movimiento. En el campo de la educación, la innovación aparece relacionada al conjunto de reforma y cambios en los planes de estudio, en la mejora en los procesos de formación de los estudiantes, en los procesos de capacitación de los docentes y otros más, que en su conjunto pretendían fortalecer la calidad educativa.

El presente trabajo es el resultado de una investigación que se realizó con docentes de nivel superior, está situado en el campo de las universidades públicas, en específico en el ámbito de la innovación curricular. Se abordan elementos para la comprensión de las prácticas que han resultado exitosas en la incorporación de la innovación curricular, desde la visión de los académicos. Se recurre a la lectura de Bourdieu como una forma de trabajar la noción de estructura, de reconocer los elementos estructurantes, pero también como una forma de comprender el papel de la subjetividad de los agentes. Es importante romper con este dualismo contradictorio, entre estructura y sujeto

El problema que se plantea en esta investigación parte del estudio de los procesos de innovación curricular que se emprenden en nivel superior, en específico, en una Universidad Pública Estatal. Dicho problema se aborda desde las actividades de gestión que realizan los docentes, cuando se enfrentan a procesos de cambio educativo e innovación de sus prácticas. En este sentido se presentan la gestión y la incorporación de la innovación como dos temas centrales para que los procesos de reforma y cambio educativo puedan desarrollarse dentro de una institución, en este

contexto, se sitúa al académico (agente) como constructor y posibilitador de escenarios para la mejora de la práctica educativa.

El proceso metodológico se plantea a partir de tres puntos fundamentales: a) los referentes de la innovación curricular y la configuración de sus principales modelos; b) los académicos universitarios y sus procesos de incorporación de la innovación a su práctica, desde una lectura del constructivismo genético de Bourdieu, y c) el abordaje que se ha realizado sobre los académicos y la innovación curricular.

EL HABITUS ACADÉMICO Y LA INNOVACIÓN: REFERENTES TEÓRICOS

El habitus Todo proceso de cambio que se emprende en una organización escolar tiene una implicación concreta en las prácticas del profesorado. Comprender la manera de posicionarse de los docentes frente al proceso de innovación curricular con un conjunto de cambios que afecta su cotidianidad, implica reconocer los retos que los académicos enfrentan en cuanto a las exigencias de trabajo, el tiempo y la cultura. De igual forma, es necesario situar a los académicos universitarios como agentes, generadores de prácticas, participantes en la construcción de los cambios y situados en un campo en el que saben moverse y a partir del cual posibilitan nuevas prácticas. Pierre Bourdieu (2009a) establece una teoría sociológica que trata de romper con el dualismo entre el estructuralismo y el subjetivismo. Su teoría trata de explicar cómo los objetos y elementos de la realidad no están contruidos *a priori*, fuera del mundo de los sujetos. Pero reconoce la existencia de una estructura, de un conjunto de elementos que dentro del mundo social del sujeto o del grupo existen como sistema de disposiciones y que orientan en varias maneras sus decisiones.

Por otro lado, y sin caer en el subjetivismo (el cual menciona el autor es incapaz de dar cuenta del mundo social del sujeto), Bourdieu (2009) explica cómo los sujetos

son capaces de participar en la construcción de su historia y de su grupo. Asimismo, trata de mostrar que esa unión entre lo subjetivo y lo objetivo permite comprender el lugar del sujeto en el grupo social, el papel que desempeña, el lugar que ocupa en la estructura, y cómo esa estructura lo determina y cómo los elementos individuales (incorporados/encarnados como menciona Rizo, 2006) le permiten integrarse al grupo social (Aedo, 2014; San Martín y Quilaqueo, 2012; Guevara, 2010). Este conjunto de elementos (objetivos y subjetivos) que le permiten al sujeto moverse, participar y determinarse ante ciertas condiciones, es lo que Bourdieu denomina *habitus*, el cual define como:

Sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlas, objetivamente “reguladas” y “regulares”, sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (2009. Pág. 86)

El concepto de *habitus* de Bourdieu integra un conjunto de elementos explicativos de la actuación de los sujetos y su capacidad de agencia a partir de un entorno particular. Estos elementos fundamentalmente corresponden con las nociones de estructura, incorporación y práctica.

Estructura

Bourdieu establece que los sujetos no son independientes, sino parte de una estructura que a su vez los estructura como sujetos y los dota de capacidad de participación, determinación y construcción, es decir, de una capacidad de agencia. Esta idea se opone de la idea base del estructuralismo donde se acepta que el sujeto es parte de una estructura, pero no tiene capacidad de agencia.

Dentro del concepto de habitus Bourdieu (2009a) establece que éste refiere a “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 86) en este sentido es importante señalar dos puntos: primero, el sujeto se convierte en agente en la medida que se reconoce como parte de un colectivo social, históricamente conformado.

Segundo, se reconoce que la estructura se encuentra estructurada para el sujeto (agente), pero también es estructuradora de su actividad y mantiene una capacidad estructurante, es decir, el agente a partir de la estructura posibilita la estructura. Donde las estructuras estructuradas (en el caso de la innovación curricular, responde a la agenda de políticas públicas, las formas de organización, los programas presupuestarios, entre otros) y las estructuras estructurantes, conformadas por las creencias (*Doxa*) y apuestas de los agentes le genera un proceso de incorporación del habitus y por tanto su capacidad de agencia. (Bourdieu 2009a, Pág. 97-98)

Práctica

Los productos del habitus como plantea Bourdieu están asociados con estructura y práctica; estructura característica de una clase determinada de condiciones y, práctica no como otra cosa más que papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones

de planes. En este mismo sentido el autor expresa, “por ello es necesario retomar la práctica, ámbito de la dialéctica del *opus operatum* y del *modus operandi*, de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los habitus (Bourdieu 2009a, pp. 85-86).

Incorporación

Es importante señalar el concepto de incorporación como algo más allá de sólo la integración de algo nuevo a los conceptos mentales (de acuerdo con la teoría psicogenética). La incorporación, es parte de la acción social del individuo, es parte de su subjetividad; implica lo social desde su capacidad de agencia, su sentido y capacidad estructurante, tan inconsciente como racional.

Comprender la práctica de los académicos universitarios desde la teoría de estructuralismo constructivista de Bourdieu, implica asumir que se estudia desde un enfoque centrado en la acción, el autor establece en su obra un sentido práctico:

Lo anterior hace referencia a los esquemas de percepción, pensamientos y acción como componentes del habitus de los académicos y los medios para su incorporación. Establece como el habitus engendra productos-pensamientos, percepciones, expresiones- acciones.

De tal forma que se puede establecer que el habitus está compuesto por pensamientos-percepciones y acciones y, a su vez, genera pensamientos y acciones en la práctica. Sin embargo, percepción y acción no son elementos separadas, al contrario, son elementos que se integran para conformar el habitus, este proceso de integración a los agentes es lo que Bourdieu denomina incorporación.

En lo siguiente de su obra, Bourdieu menciona “la virtud de la incorporación, que explota la capacidad de cuerpo para tomarse en serio la magia performativa de lo social (...). La propiedad se apropia de su propietario, encarnándose en la forma de una

estructura generadora de prácticas perfectamente adecuadas a su lógica y a sus exigencias” (p.93).

Se puede hablar de incorporación como proceso, para explicar el habitus de los docentes, El concepto de campo que tampoco es desprendible del habitus, se abordará sólo como un elemento para explicar el lugar a partir del cual se mueven los agentes.

LA INCORPORACIÓN COMO ELEMENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La incorporación desde la hipótesis bourdieana tiene que ver con dos características esenciales del habitus. Primero, el habitus como sistema de disposiciones “integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones” Segundo, el habitus de los agentes también genera prácticas que lo modifican y posibilita otras prácticas futuras que tratan de reproducir la estructura que los originó. De acuerdo con la idea anterior, la práctica de los académicos universitarios se puede comprender desde dos elementos:

- a) Percepciones (como parte de las condiciones de la estructura, que determinan en gran medida las disposiciones de los académicos como agentes, y que, desde sus creencias y valores mantienen apuestas dentro del campo sociológico, en este caso la universidad).
- b) Acciones (posibilidades, como las prácticas concretas, que son el resultado del juego de los agentes en el campo a partir de las condiciones y disposiciones).

En el campo de lo universitario, es importante entender que las posiciones de poder se dan a través de las propiedades y los capitales a sus ocupantes. Es decir, no es el poder del agente de una facultad o escuela lo que determina su capacidad de

determinación; sino, el conjunto de las posiciones y reconocimientos de los agentes de esa facultad o escuela (Bourdieu, 2009a). El habitus representa lo social encarnado, incorporado: “lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno pueda mantener delante de sí, sino algo que se es” (Bourdieu, 1991, p. 125). El tiempo juega un papel importante en dicha incorporación, tanto por la cantidad y tipo de experiencias acumuladas, como por la posición que en el espacio de lo social se ocupe y que habilita “la conformación de determinadas disposiciones e inhabilita otras” (Capdeville, 2011 p.36).

Lo anterior permite plantear que cuando las instituciones de educación generan y dirigen sus esfuerzos para innovar el currículum a partir de la comprensión de las disposiciones (en términos de Bourdieu) de sus agentes, podrán desarrollar procesos de cambio en las prácticas académicas institucionales. Cambios que se puedan dar y mantener desde la generación de condiciones para desarrollar la innovación como un proceso transversal (como parte de la generación de un habitúa colectivo) donde la gestión de los académicos es fundamental para concretarse. A partir de entonces es posible generar un cambio real y concreto en la Educación Superior.

LOS RESULTADOS: UN PRIMER ACERCAMIENTO

En el análisis que Bourdieu (2009) realiza sobre la distribución del poder en la universidad establece tres situaciones que son importantes para comprender cómo los académicos universitarios se convierten en agentes de construcción de una realidad no dada o determinada por la estructura política en turno.

Una primera situación es el conflicto que se genera entre los académicos nuevos y los que ya tienen una trayectoria en años dentro de la institución. Esta situación se

encuentra asociada directamente a un fenómeno histórico que el autor describe en torno a que la ocupación de los espacios de poder y determinación siempre habían estado separados por la edad de los académicos y por los años de experiencia que lograran en el campo universitario, de tal forma que la diferencia entre los docentes nuevos y los docentes viejos estuvo marcada de manera clara por cuestiones biológicas que se transformaban en estructurales.

Sin embargo, la llegada de docentes nuevos con suficiente experiencia (poder científico) producto de posgrados especializados y que los posicionan por fuera del margen de la edad y dentro del grupo de expertos con autoridad disciplinar en el campo, genera un conflicto al interior de las instituciones.

En el ámbito del diseño y desarrollo de planes de estudio, este conflicto se observa en la toma de decisiones respecto a la integración de las tendencias disciplinares o la continuidad de saberes de tipo canónico constitutivos de la profesión, así como en el número de participantes en los comités curriculares, es decir, el atributo de ser integrante de un comité curricular (y en su caso coordinador de academia) se debate si se privilegia el grado de conocimiento o la experiencia en años dentro del ejercicio de la profesión y la docencia.

El conflicto se presenta en la determinación de las reglas del juego de la profesión. Los académicos recién incorporados al campo de lo universitario, a través de la formación académica no siempre tienen conocimiento de las prácticas y formas de ejercicio de una profesión en contextos reales; en cambio, los docentes con mayor antigüedad saben las reglas del ejercicio de la profesión y varias las han construido ellos mismos.

Cabe mencionar que, si bien las reglas del ejercicio de una práctica profesional en la antigüedad estaban dadas por los liceos o por los tribunales profesionales, hoy en día tienen otros nombres y formas de organización, como los colegios de profesionales,

las barras, las asociaciones y sus certificaciones, hasta los establecidos por el estado en los exámenes de ingreso y oposición (Consultar Miguel Ángel Pasillas en Docencia Universitaria 2011).

En el mismo sentido, Bourdieu deja de manifiesto en *Homo academicus*, es la existencia de un poder universitario y, por otro lado, la tradición y patriotismo universitario. Al respecto al autor establece:

Se comprende que el poder universitario sea con tanta frecuencia independiente del capital puramente científico y del reconocimiento que éste atrae. Poder temporal en un universo que no está ni de hecho ni de derecho consagrado a esta especie de poder, tiende siempre a aparecer, tal vez incluso a los ojos de sus poseedores más seguros, como una forma inferior de poder, como un sustituto o un premio consuelo. Se comprende también la profunda ambivalencia de los universitarios que se dedican a la administración con respecto a aquellos que se consagran, y con éxito, a la investigación; sobre todo en una tradición universitaria en la que el patriotismo de universidad es débil y mal recompensado (Bourdieu, 2009, p. 134).

La segunda situación, relacionada con la existencia de un poder universitario que no se basa en el poder científico, sino en las relaciones construidas por los agentes y las formas en que estas determinan la propia estructura de la vida en el campus universitario, y que como señala el autor, en muchas de estas ocasiones dicho poder no es percibido por los propios agentes, pero que actúa de manera estructurante y estructuradora (Bourdieu, 2009a) al momento de participar en los procesos de innovación de los planes de estudio.

El reconocer la existencia de poder en los agentes que posibilitan o no la innovación curricular, más allá del capital proveniente del campo científico, hace comprender que los agentes son capaces de movilizarse dentro del campo del

currículum a partir de sus relaciones de comunicación con los otros agentes y de su propia conformación como agentes universitarios y su capacidad de empoderamiento en la toma de decisiones.

Es importante reconocer que el concepto de agente se atribuye a los académicos con relación a su capacidad de agencia, es decir, de un hacer. Dicha capacidad de agencia es la que lo distingue de actor, y lo posiciona en un papel privilegiado para el ejercicio de su práctica.

La tercera situación es la existencia de la tradición y patriotismo universitario. Si bien al autor hace referencia a la ambivalente situación (y distribución de poder) entre los administrativos y los académicos consagrados a la investigación, así como lo poco recompensado que resulta el compromiso institucional y la lealtad a la institución.

En el contexto de las Universidades Públicas Estatales, gran cantidad de las condiciones para fortalecer la formación, para reconocer la trayectoria, lograr un incremento salarial y hasta para acceder a apoyos financieros que impacten el desarrollo de las actividades profesionales, están orientadas para los académicos investigadores.

Los académicos dedicados a la administración no cuentan con suficientes condiciones para su desarrollo profesional, sin embargo, el tiempo que le dedican a su función es más de lo pactado en las normas laborales de las instituciones está asociado a una relación de compromiso y lealtad.

REFERENCIAS

Aedo, A. (2014). El *habitus* y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*. Recuperado de

<http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/36178/37851>

Aguerrondo, I. (1992). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectivas*, XXII(3), 381-394. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000950/095087so.pdf>

Bourdieu, P. (1980-2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI editores.

Guevara, H. (2010). Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu. *Revista de Innovación Educativa*, Núm. especial. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/133/136>

San Martín, D. y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*, XXXIV(136), 63-78.

Marrero, A. (2007). La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *ARXIUS*, (17), 63-73. Recuperado de <http://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIUS%2017/07.%20MARRERO.pdf>

Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. España: Morata (año de publicación del libro original, 1991; 5ta edición).

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.

**INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EQUIDAD SOCIAL:
ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN
DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Domínguez Párraga, Lidia G; Caballero Guisado, Manuela;

Macias Rodríguez, Antonio

Universidad de Extremadura

La correspondencia relativa a este capítulo deberá dirigirse a **Lidia G. Domínguez Párraga**; Facultad de Derecho, Av. de las Letras, s/n, 10004, Cáceres; lgdominguezparraga@unex.es

Introducción

La innovación docente en el ámbito universitario se relaciona con la aplicación de nuevas técnicas metodológicas que faciliten la adquisición de conocimientos complejos, superando los modelos de enseñanza tradicional incorporando herramientas que posibilitan la coparticipación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de nuevas pedagogías basadas en el desarrollo de competencias y en el aprendizaje crítico, activo y comunitario viene impulsado desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Rodríguez et al., 2022) a su vez inspirado, entre otros, en el Informe Delors (1996). La enseñanza a través de competencias facilita la adopción de estrategias de aprendizaje y formativas innovadoras que cambian la dinámica pedagógica en la práctica (Bonilla et al., 2020). Estas perspectivas asumen una serie de habilidades o valores que deben formar parte transversal en el currículo formativo universitario presente y futuro (Gaztelu-Urrutia y Rodríguez, 2015), en el cual el alumnado deja de tener un rol pasivo para convertirse en parte activa de su propia educación (Juárez, 2022).

En esa idea integradora y transversal de lo que debe ser el aprendizaje se incorporan en los proyectos docentes universitarios temas más amplios y complejos analizados desde una perspectiva multidimensional y sistémica como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Ramos, 2020). Adoptados por todos los Estados Miembros de la Organización de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, los gobernantes del mundo se comprometieron con un conjunto de 17 metas globales interconectadas para eliminar la pobreza y la desigualdad, salvaguardar el planeta de la degradación ecológica y promover el bienestar para todos como parte de una nueva agenda para el desarrollo sostenible. Los ODS constituyen el esquema principal para

alcanzar un futuro sostenible. Dada su naturaleza sistémica e integradora es necesario adoptar enfoques educativos que utilicen metodologías flexibles y participativas para su enseñanza.

Asumiendo este cambio de paradigma el Grupo de Innovación Docente-Transdisciplinario para el Cambio Climático (GID-TACG) de la Universidad de Extremadura lleva desde 2019 desarrollando Proyectos de Innovación Docente (PID) en los que se trabaja sobre los ODS mediante técnicas participativas, críticas e innovadoras. En el presente escrito exponemos los principales resultados del PID denominado “La Hidra moderna o las mil caras de la desigualdad” realizado durante el segundo semestre (de febrero a mayo) del curso 2023/2024 dentro de las asignaturas impartidas por el área de Sociología. En este proyecto se abordó el ODS nº10 Reducción de Desigualdades mediante dinámicas de grupo que enfatizan el aprendizaje autónomo y activo por parte del alumnado a través de la aplicación del role play, una técnica cada vez más utilizada y recomendada en la educación superior (Bonilla et al., 2022). Han participado un total de 84 estudiantes provenientes de cuatro titulaciones, a saber: Relaciones Laborales y Recursos Humanos; Doble grado en Criminología y Derecho; Criminología; y Educación Primaria.

Método

Fases y desarrollo del proyecto

La metodología llevada a cabo en el PID se divide en dos fases, una esencialmente teórica y otra práctica. En la primera se realizaron una serie de seminarios introductorios en los que se aproximó al alumnado a los ODS y en particular el ODS nº10. La segunda fase consistió en dos actividades a través de las cuales se abordó la problemática de la desigualdad, sus raíces y consecuencias.

Primera fase: introducción a los ODS y las desigualdades

En una sociedad globalizada en la que las crisis económicas, sociales, ambientales y sanitarias tienen efectos negativos en la vida diaria de la población se hace necesario concienciar de las realidades y consecuencias de estas situaciones ya que hacen aumentar y afianzar las desigualdades. A pesar de la premisa meritocrática según la cual todas las personas tienen las mismas oportunidades de éxito, la realidad es que el contexto (social, cultural y económico en el que nos desenvolvemos) limita, condiciona y en ocasiones determina nuestras posibilidades futuras. En consecuencia, como docentes, entendemos que debemos facilitar al alumnado la adquisición de competencias transversales e interdisciplinares que permitan la comprensión, análisis y pensamiento crítico de la realidad social que les rodea. En esta tarea, los ODS figuran como un pilar clave a través del cual comprender el contexto global en el que vivimos.

En los seminarios de esta primera fase, se aproximó el concepto de desigualdad, así como sus causas y consecuencias al estudiantado de manera teórica, tema candente debido a los últimos acontecimientos históricos (guerras y pandemias, entre otros), que no han hecho más que aumentar las diferencias sociales y económicas existentes con anterioridad.

Segunda fase: actividades prácticas de autoaprendizaje

En este contexto de acelerados cambios y enorme complejidad las técnicas formativas constructivistas, mediante el autoaprendizaje, pueden ayudar al alumnado a comprender y analizar las problemáticas sociales de su propio entorno (Serrano y Pons, 2011). Asimismo, la enseñanza a través de competencias obliga a relacionar la realidad social con la formación de manera que las estrategias educativas y las actividades en el aula deben ir acompañadas de una contextualización, situando el objeto de estudio en situaciones o contextos reales (Bonilla et al., 2020; Gaztelu-Urrutia y Rodríguez, 2015).

Por todo lo anterior, en el proyecto se implementaron dos actividades que vinculan la teoría construida en la primera fase con el análisis de la realidad social mediante la técnica del rol play aplicada.

El Role play en educación. Es una adaptación de la metodología terapéutica del psicodrama y que gracias a su versatilidad se aplica en distintos ámbitos académicos (Gustavi, 2008) y cada vez más en la educación universitaria (Bonilla et al., 2022). El role play se configura como una técnica a través de la cual los y las participantes se comportan como actores y actrices, representando situaciones reales y asumiendo un rol asignado (Gostian, 2022). El alumnado durante ese tiempo adopta una nueva identidad y percibe o vivencia su realidad promoviendo el cuestionamiento, el análisis crítico y la comprensión de dicha situación (Corrêa et al., 2004; Vilchez-Cáceda et al., 2021). De esta forma, no solo se ponen en el lugar de la otra persona, sino que al experimentarlo el proceso de formación es más profundo al conectar educación con experiencia (Gustavi, 2008; Romaña, 1985).

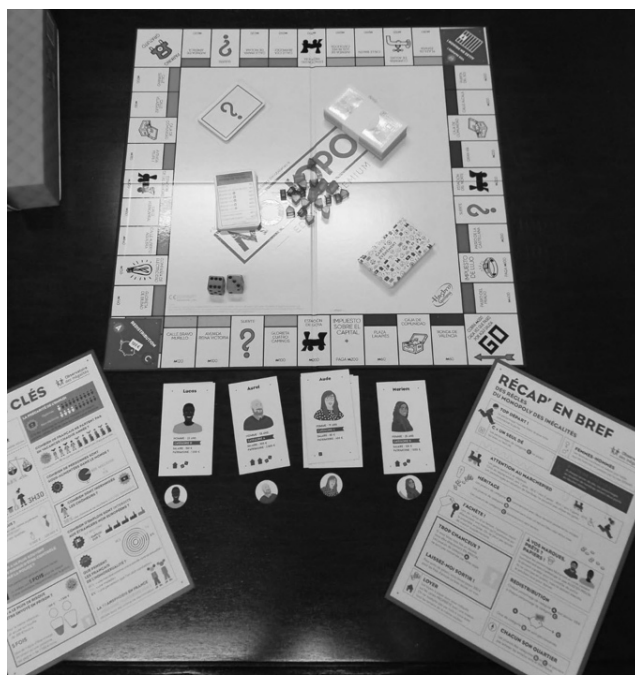
En el caso del PID “La Hidra moderna o las mil caras de la desigualdad” al alumnado participante se le atribuyen distintos roles lo más distanciado posible de su realidad, cada uno de los cuales tiene unas características socioeconómicas, físicas y culturales diferentes que los limitan y condicionan en su toma de decisiones. Una vez repartidos los roles se realizaron dos actividades distintas representando los papeles adquiridos.

Actividades realizadas. Según Vergara (2017) los niños y niñas utilizan el juego para imaginar y experimentar conductas o situaciones reales de manera que aprendan los efectos de estas. Inspirada en parte en esta idea, y teniendo en cuenta que el role play es en sí mismo un juego (Gustavi, 2008) o, si se prefiere, un juego teatral (Gostian et al., 2022) se realizaron dos actividades en el aula en las que el alumnado tuvo que jugar interpretando el rol adquirido.

La primera actividad consistió en jugar al “Monopoly des inégalités” (figura 1) del Observatoire des Inégalités de Francia, una versión del clásico juego en el que las reglas cambian según las características del personaje que asume cada jugador/a. De este modo, los personajes se dividen en tres categorías socioeconómicas: categoría A, representa a los personajes con más poder adquisitivo, comienzan el juego con más dinero y propiedades; categoría B, representa a personajes de clase media con menos ventajas que la categoría A, pero mejor situados que la categoría C y categoría C, representa a los personajes con menos poder adquisitivo, tienen menos privilegios y ventajas que el resto (figura 2).

Figura 1

Piezas del juego del Monopoly des Inégalités



Nota. Autora Lidia G. Domínguez Párraga (2024).

Figura 2

Ejemplos de algunos de los personajes disponibles en el Monopoly des Inégalités



Nota. Autora Lidia G. Domínguez Párraga (2024).

Cada jugador atendiendo a las características de su personaje acata una serie de normas que limitan o amplifican sus posibilidades de éxito personal, económico y social. Por ejemplo, las personas con movilidad reducida tenían prohibida la compra de estaciones de tren al no estar estas adaptadas a sus circunstancias, asimismo, los personajes de categoría C solo podían jugar con un dado.

La segunda actividad necesitó una preparación previa por parte del alumnado, dado que, basándose en los personajes de la actividad anterior, tuvieron que inventar personajes y describir brevemente sus características socioeconómicas (figura 3). Una vez creadas estas identidades se repartieron entre el alumnado intentando, igual que en el reparto de personajes del Monopoly, que el rol a interpretar fuera lo más dispar posible de la identidad real del alumno/a. Con los roles repartidos y asumidos, se realizó la “Carrera de las desigualdades” en el aula, la cual consiste en una serie de preguntas (figura 3) y afirmaciones realizadas por el coordinador/a del juego, a través de las cuales cada personaje avanza, se detiene o retrocede dependiendo de si las respuestas son afirmativas o negativas. De la misma forma, dependiendo de la identidad y situación socioeconómica, algunos personajes saldrán al inicio de la carrera de una posición más avanzada que el resto; una manera de mostrar físicamente las diferencias sociales y las ventajas y/o limitaciones de las que se parte.

Figura 3

Ejemplos de las tarjetas creadas por el alumnado y de algunas preguntas de la Carrera de las Desigualdades.

PERLA Mujer 29 años Clase media Heterosexual Grado en Educación primaria Nacionalidad francesa Color de piel negra Trabajo precario Disléxica y daltónica	PREGUNTAS CARRERA DE LAS DESIGUALDADES Da dos pasos si... • Has estudiado en un colegio privado o concertado. • Nunca has sufrido acoso o acoso escolar por tu orientación sexual. • Nunca has necesitado una beca o ayuda económica. • No tienes miedo al volver solo/a por la noche a casa. • Nunca has tenido que trabajar para ayudar a la economía familiar o para poder pagarte tus gastos. • Al menos uno de tus progenitores tiene un título universitario. • No tienes ningún tipo de discapacidad. • Durante el confinamiento tuviste tu propio ordenador y espacio de trabajo.
CARLA JIMÉNEZ Femenino 26 años Clase media Heterosexual Nacionalidad colombiana Estatus social familiar bajo	

Nota. Autora Lidia G. Domínguez Párraga (2024).

Recogida de datos. Dado el carácter eminentemente práctico de las actividades, la recogida de datos se realizó por parte del profesorado mediante la observación y notas de campo durante las sesiones y después de las mismas tal y como sugieren otros autores (Gaztelu-Urrutia et al., 2015).

Resultados

Datos cualitativos de las actividades

Una vez realizadas las actividades en cada uno de los grupos el profesorado puso en conjunto las notas recogidas durante las mismas, así como los comentarios surgidos en el debate de análisis y puesta en común que se realizaba con posterioridad. De este análisis se desprenden tres categorías: (1) desigualdades de partida; (2) discriminación experimentada; (3) percepción de injusticia. A continuación, se exponen las categorías con ejemplos de las actividades y grupos de la puesta en común.

En conjunto y de forma resumida, podemos decir que el alumnado ha aprendido que la vida no es justa.

Desigualdades de partida. Igual que en la vida real, en las actividades experimentadas por el alumnado cada personaje pertenecía a una categoría cultural/económica y como tal, tenía ventajas o desventajas sobre el desarrollo del juego y de la carrera. Los y las participantes se hicieron eco del agravio que su personaje sufría incluso antes de comenzar el juego o la carrera debido a estas desigualdades de partida.

Es muy injusto, porque los de la categoría A, antes de empezar ya tenían bastante ventaja, y yo que era de la categoría C el salario que llevaba era muy limitado y así mismo tiraba con un solo dado me daba menos oportunidades que los demás (Alumno/a de Grado en Educación Primaria, Monopoly des Inégalités).

Así se te quitan las ganas de esforzarte, para que correr rápido si el resto siempre llegará antes (Alumno/a de Grado en Criminología, Carrera de las desigualdades).

Discriminación experimentada. La desigualdad en el acceso a las rentas y el patrimonio junto con la pertenencia a grupos tradicionalmente discriminados (por discapacidad, género, inmigración, color de piel, edad, etc.), crea un escenario complejo. La sociedad tiende a considerar exitoso y funcional a un modelo específico, aquellos que se desvían de este modelo son vistos como desviados de la norma y pueden ser sujetos a discriminación. Y así lo experimentó el alumnado:

¡Qué racista el juego, si eres negro no puedes comprar determinadas cosas! (Alumno/a de Grado en RRL y RRHH, Monopoly des Inégalités).

¿Tengo desventaja en la carrera incluso antes de comenzar simplemente por ser inmigrante o pobre? Eso no quiere decir que sea peor que el resto, pero llegaré de los últimos... (Alumno/a de PCEO Derecho y Criminología, Carrera de las desigualdades).

Percepción de injusticia. Las experiencias vividas por el alumnado al asumir los roles de sus respectivos personajes inciden directamente en la construcción de sus criterios respecto a la desigualdad y la discriminación, ya que la presencia de estos fenómenos está de alguna manera naturalizada en nuestras sociedades, lo que contribuye a su invisibilización y dificulta su detección y concienciación. Mediante las actividades realizadas los/as estudiantes han sido conscientes de esta realidad, pudiendo experimentarla y posteriormente analizarla desde una perspectiva crítica.

¿Por qué tengo que cobrar menos? ¿Por ser mujer? ¿Por tener discapacidad? No es justo, ino tiene sentido! (Alumno/a de Grado en Criminología, Monopoly des Inégalités).

Era una injusticia pero que era algo que venía dado ¿sabes?, era como la vida misma. Yo, por ejemplo, era de categoría C y por una carta de "suerte" me permitió ascender a categoría B..., pero vamos..., que aun así ser B o C era indiferente porque los que pertenecían a la categoría A disponía de mucha distancia social (Alumno/a de Grado en Educación Primaria, Monopoly des Inégalités).

Jo, si es que lo tengo todo, mujer, embarazada, minusválida... (la respuesta de otro miembro masculino ante esa situación) *Por ser mujer te jodes* (Alumno/a de Grado en RRLL y RRHH, Monopoly des Inégalités).

Discusión

Como parte del currículo formativo de Sociología la desigualdad es un concepto que suele abordarse desde diferentes perspectivas, aunque casi siempre de una manera teórica. De esta forma el alumnado aprende el significado de esta idea de manera abstracta sin llegar a comprender realmente sus consecuencias reales. Tal como explican Bonilla, Arellano y Pérez (2020) los métodos pedagógicos tradicionales han demostrado su relevancia en ámbitos profesionales pasados, pero actualmente en una

enseñanza por competencias es necesario cambiar de paradigma. Nuestro proyecto docente ha permitido al alumnado experimentar mediante el juego los efectos de las desigualdades siendo más conscientes de sus consecuencias. Vivenciar estas situaciones a través del rol play ayuda a interiorizar conceptos e ideas que en el plano teórico-abstracto quedan lejanos, “pudiendo desarrollar la sensibilidad y la capacidad crítica para comprender y transformar la realidad” (Corrêa et al., 2004, p.18). De esta forma, y siguiendo a Serrano y Pons (2011) hemos podido observar cómo las nuevas técnicas basadas en el autoaprendizaje facilitan el análisis de los problemas sociales del contexto social en el que se encuentra el alumnado.

Referencias

- Bonilla, M. Á., Benavides, J. P., Arellano, F. J., y Pérez, D. F. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 25-36.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.282>
- Corrêa, A. K., Souza, D. M., Conceição, M., y Saeki, T. (2004). Psicodrama pedagógico: estrategia para la enseñanza de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 10(2), 15-19.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532004000200003>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones Unesco, Madrid. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Gaztelu-Urrutia, V. P. S., y Rodríguez, I. R. (2015). Construyendo tareas auténticas para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: el uso del Role-Play en el Grado de Pedagogía. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 81-96. <https://doi.org/10.1344/RIDU2015.7.9>
- Gostian, L., Arriagada, K. R., y Castañeda, E. A. (2022). Taller de role-playing para la Generación Z: un camino hacia la simulación creativa en Expresión Corporal.

- Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 1144-1153. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91469>
- Gustavi, A. (2008). *El psicodrama pedagógico. Temas de Psicodrama*. UNESU. <http://www.agforselledo.info/ddnn.asu/PSD%20Pedagogico.pdf>
- Juárez, G. G. (2022). Hacia la alfabetización visual con estudiantes de posgrado: relato de experiencia con fotovoz. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 277-295. <http://doi.org/10.15359/rep.17-1.12>
- Ramos, D. I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, (37), 89-100. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Rodríguez, D. I. M., Rodríguez, C. C., y Sebastián, J. B. (2022). Fotovoz como metodología innovadora en educación superior: Una revisión sistemática. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(Monográfico), 1-20. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3795>
- Romaña, M.A. (1985). *Psicodrama Pedagógico: método educacional psicodramático*. Papirus.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Vergara, M. K. (2017). El juego: inicios e importancia en la educación. *Educación*, (23), 53-55. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1169>
- Vilchez-Cáceda, H. A., Cervantes-Ganoza, L. A., Inocente-Camones, M. Á., y Rojas-Berastein, K. (2021). Role-play para la atención farmacéutica en la pandemia COVID-19 como método de enseñanza para los estudiantes de Farmacia y

Bioquímica. *Ars Pharmaceutica (Internet)*, 62(3), 280-289.
<https://doi.org/10.30827/ars.v62i3.17924>

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN TEMÁTICA LGTBI PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO PILOTO

Jesús Esteban Mora, Paula Peregrina Nievas

Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Jesús Esteban Mora, Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, 18011, Granada, jesteban@correo.ugr.es**

Introducción

La diversidad afectivo sexual (DAS, en adelante), corporal y de género (DCG, en adelante) engloba a todas las personas que se identifican con el colectivo de Lesbianas, Gais, Trans⁵, Bisexuales, Intersexuales y más (LGTBI, en adelante). La DAS se corresponde con las orientaciones afectivo-sexuales diferentes a la heterosexualidad: homosexualidad y bisexualidad, mientras que la DCG se corresponde con las identidades trans y corporalidades disidentes (intersex). Así, como personas que no entran dentro de este sistema normativo que castiga a la diferencia, acaban sufriendo discriminaciones (Sánchez-Torrejón, 2021). Según el último informe sobre los delitos de odio en España, la orientación sexual y la identidad de género supusieron un total de 522 registros en 2023 (Muniesa et al., 2024). Este dato se corresponde con el 24,28% del total de delitos registrados y con la segunda causa de los mismos. Igualmente, estos registros se encuentran en aumento, debido a que presentan un crecimiento del 13,73% respecto al año anterior, y un 12,02% respecto del 2021. Con estos datos se evidencia la imperiosa necesidad de establecer, además de políticas de protección para las personas LGTBI, formaciones ligadas a la prevención y erradicación de la violencia y la desigualdad.

De este modo, se establece que la escuela no debe ser únicamente un espacio de adquisición de conocimientos formales. Asimismo, debe cimentarse como un lugar en el que todas las identidades se encuentren libres de desarrollo y crecimiento promoviendo la inclusión de las mismas. En contraposición a esta idea, la literatura científica revela que las escuelas no son percibidas como espacios seguros (Domínguez-Martínez y Robles, 2019). El estudio de Heras y Ortega (2020) reveló que más del 75% del alumnado de DAS y el 95% de alumnado de DCG percibían la escuela como un

⁵ Este término incluye a las personas identificadas como transgénero y transexuales.

espacio hostil. Gallardo-Nieto et al. (2021) describían las manifestaciones de la violencia hacia las personas trans, así como las consecuencias para la salud del alumnado, entre las que se encontraban elevadas tasas de pensamientos suicidas. Y es que la violencia y exclusión social se manifiesta desde edades cada vez más tempranas (Mittleman, 2019).

Con el objetivo de frenar estas situaciones, una opción viene a ser poner el foco en el profesorado. El cual ocupa una posición clave en el desarrollo del alumnado y para ello es necesario tener en cuenta su formación y percepción de esta diversidad. La formación en materia LGTBI viene regulada por legislación y normativas explícitas que hacen referencia a esta diversidad. Véase la Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos LGTBI. En ella se recoge la obligación y el derecho de las escuelas a abordar la DAS y DCG, tanto en los contenidos curriculares y no curriculares, como en la formación del profesorado. Sin embargo, esta formación no corresponde únicamente a una cuestión de legislación, sino también a una cuestión de justicia social y obligación moral para con el ejercicio de la labor docente.

Las investigaciones centradas en la formación del profesorado en materia LGTBI revela lagunas tanto en la formación inicial como en la continua. Lara-Garrido et al. (2021) realizaron una revisión de planes de estudio relacionados con el ámbito educativo y encontraron que no se aludía explícitamente a la DAS ni a la DCG ni en los contenidos globales ni transversales. Específicamente y de carácter optativo, existía un número muy pequeño de materias que sí referenciaban esta diversidad. Sin embargo, optatividad impedía que la totalidad del alumnado las cursase y por tanto, no garantizaba esta formación. En cuanto al profesorado en activo, Sánchez-Torrejón et al. (2024) entrevistó a 38 docentes de Educación Primaria y concluyeron que las formaciones que se brindan se encuentran desactualizadas y en su mayoría no se

abordan la DCG, centrándose más en la DAS. Del mismo modo, existe un currículum oculto en el que se deja de lado estas diversidades y se refuerzan valores más tradicionales.

Con todo esto, se plantea una investigación cuyo objetivo es desarrollar un estudio piloto de un curso de formación inicial LGTBI para profesorado en formación de educación primaria.

Método

Diseño metodológico

Para este estudio se utilizó un diseño cuantitativo con la intención de conocer de la efectividad del programa formativo. Este diseño cuantitativo tiene un carácter cuasiexperimental formado por un grupo experimental (Creswell, 2019). La recogida de datos tuvo lugar mediante un pretest-posttest. Durante el primer momento, pretest, los datos recogidos fueron utilizados para realizar un análisis de necesidades e incorporados a la creación de la formación. Por su parte, los datos recogidos en el posttest se utilizaron como evaluación de la misma.

El estudio se dividió en tres fases: Fase 1, Fase 2 y Fase 3. La Fase 1 o Preparatoria, correspondiente al pretest, consistió en la preparación, creación del curso y recogida inicial de datos. La Fase 2 o Intervención, se traduce en la puesta en práctica de la formación. Y, finalmente, la Fase 3 o Análisis, aborda el análisis de los datos recogidos.

Muestra

El muestreo tuvo un carácter no probabilístico causal por la facilidad de acceso a la muestra. Al tratarse de un pilotaje, la muestra estuvo compuesta por 12 estudiantes del Grado universitario de Educación Primaria de la Universidad de Granada.

Variables

Las variables estudiadas fueron tanto los conocimientos como las actitudes hacia las personas LGTBI.

Instrumentos recogida de datos

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos se pidió a las personas participantes que cumplimentasen un cuestionario compuesto por dos apartados. Un primer apartado formado por cuestiones sociodemográficas: identidad de género, edad, ideología política y religiosa; y un segundo apartado formado por el instrumento “Conocimientos y actitudes hacia la Diversidad Afectivo-Sexual. Corporal y de Género”, desarrollado por el proyecto de investigación de la Universidad de Granada DISEXGO (B-SEJ-294-UGR18). Este instrumento se utilizó tanto para el pretest como para el postest.

Análisis de datos

En cuanto al análisis de los datos, se realizaron análisis de frecuencias en las respuestas de los cuestionarios, comparando las respuestas del pretest con las del postest.

Resultados

Conocimientos DAS

En primer lugar, en cuanto a conocimientos, tras realizar el análisis de los datos en la escala de conocimientos relacionados con la diversidad afectivo-sexual se destacan tres ítems con las diferencias más significativas en las respuestas entre el pretest y el posttest:

Figura 1

CDAS6. Conozco al menos 5 obras literarias para alumnado de infantil o primaria que contienen personajes o tramas gays o lesbianas (cuentos, comic, relatos cortos, etc.)

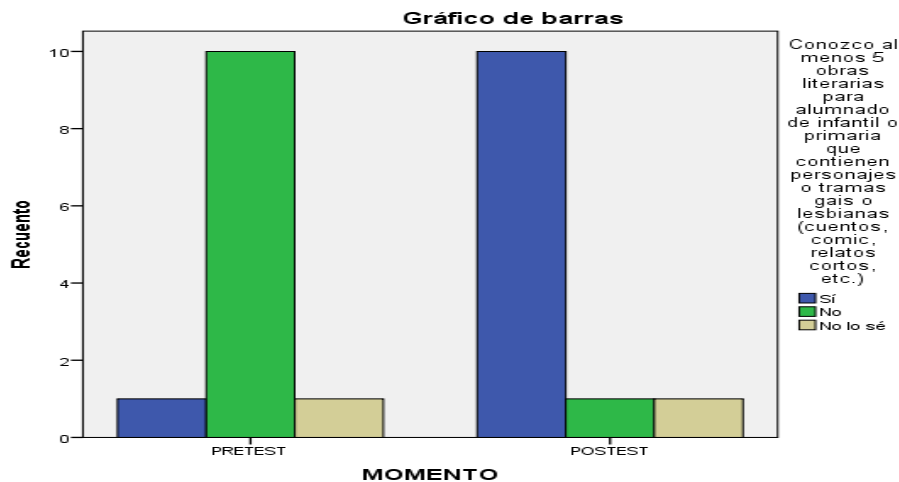


Figura 2

CDAS11. Usar pegatinas o iconos con la bandera arco iris en el aula favorece la visibilidad de la diversidad sexual, corporal y de género

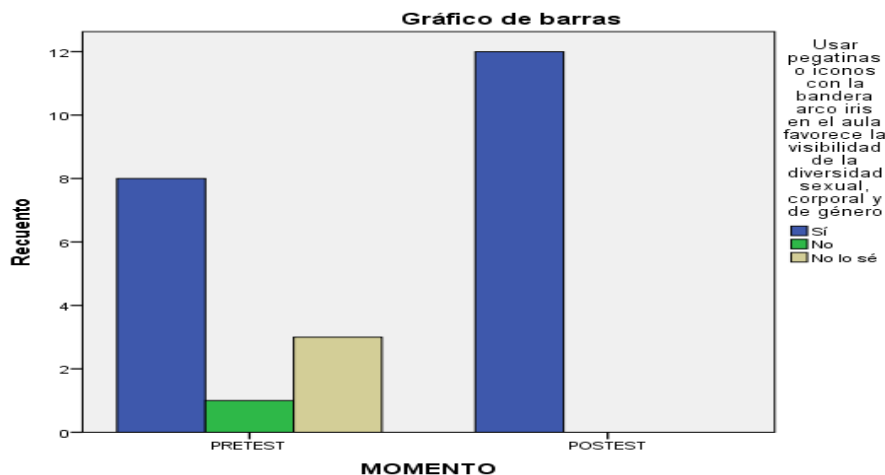
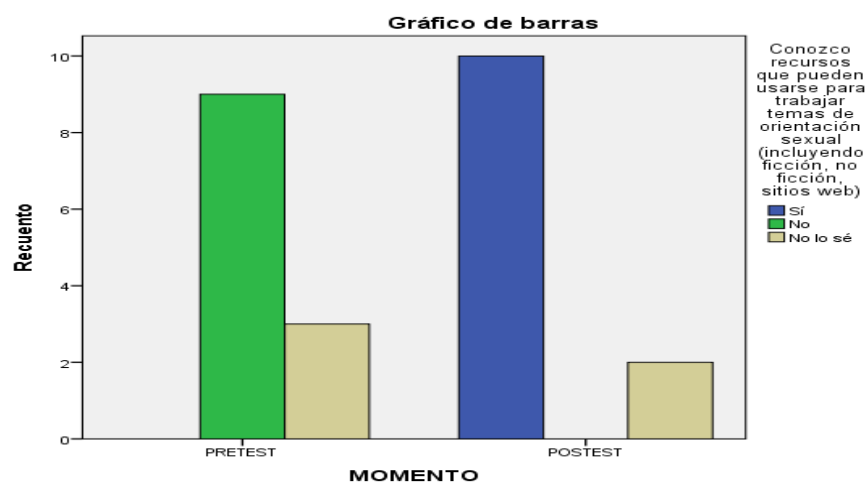


Figura 3

CDAS17. Conozco recursos que pueden usarse para trabajar temas de orientación sexual (incluyendo ficción, no ficción, sitios web)

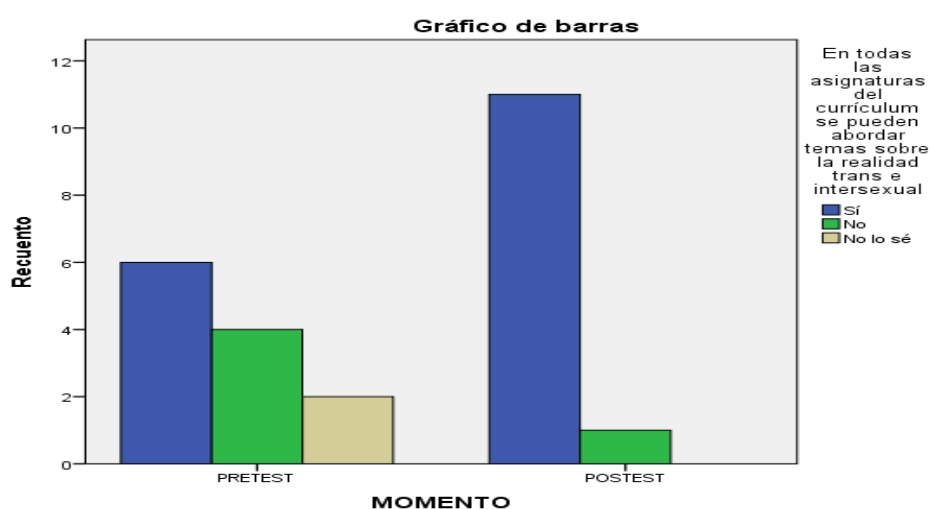


Conocimientos DCG

En el análisis relativo a la escala de conocimientos sobre diversidad corporal y de género se destaca el ítem 7 en cuanto a diferencias significativas en las respuestas:

Figura 4

CDCG7. En todas las asignaturas del currículum se pueden abordar temas sobre la realidad trans e intersexual



Actitudes DAS y DCG

En segundo lugar, en lo relativo a los resultados arrojados sobre las actitudes de las personas participantes, no existieron diferencias lo suficientemente significativas en las respuestas del pretest y posttest.

Discusión

El objetivo de esta investigación era desarrollar un estudio piloto de un curso de formación inicial LGTBI para profesorado en formación de educación primaria. Tras realizar los análisis de los datos se observa que los conocimientos varias personas participantes sí han cambiado tras asistir a la formación. Todas las personas superaron el curso puesto que cumplieron con los criterios de evaluación, los cuales fueron la asistencia a un 80% de las sesiones y entrega de unas actividades no presenciales. Los conocimientos que parecen haber mejorado más son los relativos a recursos para trabajar tanto DAS y DCG en las asignaturas del currículum de educación primaria.

No se encontraron cambios lo suficientemente significativos en las respuestas relacionadas con las actitudes. Esto se puede explicar ya que el curso de formación era una actividad que se ofertó a la totalidad de estudiantes del grado universitario de Educación Primaria y las personas interesadas en la temática se inscribieron. Estas personas, ya en el pretest mostraban actitudes respetuosas y ciertas nociones de conocimientos previos relacionados con las personas LGTBI. De este modo, se establece una limitación en el estudio, pues son las personas interesadas en mejorar su formación las que ya tienen nociones o respetan la DAS y DCG. Para futuras ediciones, se plantea que ampliar la muestra a personas sin nociones previas de la temática para generar más variabilidad en la muestra. Con esto también puede concluir que las formaciones en esta temática no llegan a alcanzar la totalidad de la población docente y, por tanto, la educación en las diversidades no acaba de realizar un trabajo suficiente.

Finalmente, a pesar de que el curso de formación parece realizar un trabajo eficiente, se considera necesaria una nueva edición con una muestra más grande y los cambios pertinentes.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Creswell, J. (2019). *6th Edition. Educational Research: Planing, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Dominguez-Martinez, T., y Robles, R. (2019). Preventing Transphobic Bullying and Promoting Inclusive Educational Environments: Literature Review and Implementing Recommendations. *Archives of Medical Research*, 50(8), 543-555. <https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2019.10.009>
- Heras, D. y Ortega, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: Analysis of related variables. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Lara-Garrido, A., García-Berbén, A.B. y Álvarez-Bernardo, G. (2021). La atención a la diversidad afectivo-sexual y de género en los planes de estudio de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Universidad de Granada. En Comares (Eds.), *Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género*. Comares.
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. *Boletín Oficial del Estado*, 51, de 2 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/4/con>

- Mittleman, J. (2019). Sexual Minority Bullying and Mental Health from Early Childhood Through Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 64(2), 172-178. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.08.020>
- Muniesa, M., Fernández, T., Herrera, D., Máñez, C., Colas, E., Guerrero, J., Rubio, M., Gil, V., Santiago, A., Gómez, M., Méndez, G., González, M., Amado, P., Buquerin, S., Gómez, J., y Matilla, A. (2024). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Ministerio de interior. Gobierno de España. https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2023/Informe_evolucion_delitos_odio_Espana_2023.pdf
- Sánchez-Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sánchez-Torrejón, B., Granero-Andújar, A. y Esteban-Mora, J. (2023). Absence of Transgender Identities in Primary Education Teachers' Training and Its Implications in the Classroom: A Phenomenological Study. *Education Sciences*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci13080809>

**VALORES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN LA APLICACIÓN
DE LA ENSEÑANZA COMPARTIDA: UN RETO DE LA
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO**

**Parody García, Lucía María, Leiva Olivencia, Juan José, Alcalá
del Olmo Fernández, María José, Santos Villalba, María Jesús**

Universidad de Málaga

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a Parody García, Lucía
María, luciaparody@uma.es

Introducción

Una de las claves de la profesión docente actual viene marcada por la importancia que desempeñan las interacciones, al objeto de que exista una mayor participación, implicación, predisposición y consenso a la hora de compartir responsabilidades entre los profesionales de la educación. Es por ello que puede reconocerse que uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación actual es la implementación de la docencia compartida, lo que requiere, por parte del profesorado, asumir una nueva mirada hacia el apoyo de un compañero o compañera en el aula.

Este tipo de docencia se define como la presencia de dos o más profesionales que imparten clase a un grupo de estudiantes con distintas necesidades de aprendizaje, constituyendo, tanto una estrategia de enseñanza en el aula, como una estrategia para el desarrollo del profesorado (Barron et al., 2019; Lindacher, 2020). Se trata de una forma de trabajo colaborativo entre docentes (Cook & Friend, 1995), que, además de propiciar la emergencia de nuevas ideas a la hora de implementar una metodología didáctica, garantiza, con mayores probabilidades de éxito, atender a la diversidad del alumnado.

En los actuales discursos pedagógicos se asume que esta forma de trabajo propicia el acercamiento a una escuela comprometida con la inclusión educativa (Olmos et al., 2018), puesto que permite trabajar sobre la base de valores participativos y colaborativos, siendo el apoyo en sí mismo un eje clave de la intervención didáctica. A este respecto, la docencia compartida se considera como una forma esencial de proporcionar ayuda concreta a estudiantes con diversidad funcional y con otras necesidades especiales, mientras permanecen en su aula ordinaria (Aldabas, 2020). Es por ello que puede advertirse que representa una de las principales prácticas que

facilitan la puesta en marcha de una educación inclusiva, si bien todo ello debe ir acompañado de un cambio metodológico, que, además de presentar numerosos beneficios para el profesorado, permite suprimir barreras de acceso, aprendizaje y participación, buscando contribuir al desarrollo integral del alumnado.

Con sus tres componentes, planificación, instrucción y evaluación (Cook, 2004), el trabajo compartido entre docentes permite la confluencia de conocimientos y habilidades con las que diseñar ambientes formativos en los que la enseñanza resulta rigurosa, pero al mismo tiempo flexible, con posibilidad de adaptarse a las necesidades de aprendizaje que pueda presentar cada estudiante.

Existen cuatro motivos fundamentales que ayudan a justificar la importancia del trabajo cooperativo entre docentes como elemento sustancial al servicio de la calidad de la enseñanza (Oller et al., 2018): epistemológicos, atendiendo al valor del diálogo como ingrediente sustancial para llegar a establecer relaciones consensuadas entre el profesorado; sociales, en la medida en que conforma una apuesta por la ruptura de tendencias de trabajo individualista; éticos, en tanto que se genera una responsabilidad en el quehacer docente que lleva a asumir compromisos compartidos; y profesionales, puesto que el profesorado además de implementar conocimientos y habilidades, reflexiona y analiza de forma continua su praxis profesional.

Distintas investigaciones resaltan los beneficios que se desprenden de esta forma de trabajo, y que pueden resumirse en los siguientes (Barron et al., 2019; King-Sears & Strogilos, 2020; Rönn-Liljenfeldt et al., 2024):

- El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) participa en las tareas y experiencias que tienen lugar en su aula, evitándose así una posible segregación.
- Mejora el ambiente escolar y la convivencia, reduciéndose los posibles conflictos que puedan desencadenarse.

- Se incrementa de forma significativa el rendimiento académico del alumnado.
- Consigue optimizarse el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la coordinación y la planificación conjunta llevada a cabo por el profesorado.

Teniendo en cuenta la relevancia de este enfoque pedagógico, en la actualidad, se hace indispensable cuestionar ciertos aspectos relativos a la formación inicial del profesorado, al objeto de superar tendencias de trabajo individualista, para llegar a hacer conscientes a los futuros profesionales de la educación de la importancia que supone trabajar de forma coordinada y colaborativa. Se trata, en suma, de subrayar en los planes formativos docentes la relevancia que tiene el hecho de que puedan compartirse planteamientos, miradas, enfoques, modos de resolución de posibles situaciones problemáticas e incluso de ofrecer una adecuada respuesta educativa al alumnado potencialmente diverso.

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca del impacto de la docencia compartida en la formación docente, los desafíos y las oportunidades que se desprenden de su implementación e identificar posibles estrategias didácticas que resultan clave para hacer realidad esta forma de trabajo en los sistemas educativos contemporáneos.

Fundamentos pedagógicos de la enseñanza compartida

En los últimos tiempos la docencia compartida se presenta como una práctica pedagógica esencial para promover la inclusión educativa y que afecta de manera positiva al bienestar del alumnado, a los procesos pedagógicos intrínsecos relativos al currículo escolar y al desarrollo profesional docente. Todo ello hace que pueda considerarse como un factor clave para lograr la calidad educativa en los contextos educativos inclusivos (Abellán et al., 2021; Cook, 2004; Sandoval et al., 2018).

Cualquier apoyo, actuación o recursos que tengan como objetivo el acceso a la participación y al conocimiento del alumnado, se considerará como un elemento primordial para hacer realidad la atención a la diversidad, independientemente de las características personales, físicas, sociales, culturales, etc. de todos y cada uno de los estudiantes, con el propósito de dar respuesta a sus necesidades (Arnaiz et al., 2021).

En el territorio español son dos los profesionales de apoyo personal que coexisten en las aulas: el profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y el de Audición y Lenguaje (AL), cuyas funciones pueden variar en función del contexto de origen, la regularización legislativa, los recursos existentes y las realidades educativas emergentes, que en ocasiones genera una cierta confusión para poder delimitar cuáles son los roles que se le atribuyen en el aula como figuras de apoyo (Sandoval et al., 2018). Entre sus funciones más destacadas se encuentra la atención personalizada o en pequeños grupos proporcionado a los alumnos y alumnas con NEAE. Si bien, normalmente dicha atención se lleva a cabo en aulas especializadas, conllevando que el estudiante tenga que abandonar el aula de referencia. Esta situación favorece la segregación educativa porque el alumnado ve mermada sus posibilidades de comunicación e interacción con su grupo de iguales (Más-Torelló et al., 2018).

Desde el paradigma de la inclusión educativa se persigue que el alumnado no tenga que abandonar las aulas para recibir apoyo y pueda continuar con su proceso de aprendizaje rodeado de sus compañeros y compañeras. Es por ello, que el concepto de enseñanza compartida se plantea como un proceso en el que, de manera progresiva, un docente enseña (tutor o docente del aula) y otro presta apoyo. Esta asistencia en el aula, no solo se llevará a cabo con el alumnado con NEAE sino con todos los estudiantes, trabajando de manera coordinada entre los docentes, en tareas de planificación, explicación de las materias y en la evaluación (Cook y Friend, 1995). De esta forma, se

favorecerá la socialización del alumnado, la aceptación de las diferencias y el lograr dar una respuesta pedagógica equilibrada a las realidades del alumnado.

La codocencia entendida como un trabajo compartido entre docentes, representa un elemento potenciador de la atención al alumnado y un conocimiento pleno de los aspectos académicos y relacionales que tienen lugar en el aula. De este modo, mientras un docente se dedica a tareas no estrictamente curriculares, el otro ofrece una atención pedagógica (Gutiérrez-Arias, 2020).

Otros beneficios que se desprenden de este modelo educativo es el incremento del rendimiento académico del alumnado, el desarrollo del sentimiento de pertenencia con su grupo clase, la autonomía e independencia, la creatividad, la motivación en los procesos de aprendizaje, así como la implicación activa en las diferentes propuestas académicas diseñadas por el profesorado (Gayol et al., 2023).

La enseñanza compartida como reto de la formación inicial del profesorado

En el contexto de la formación inicial del profesorado, la enseñanza compartida plantea un reto significativo. No solo requiere habilidades pedagógicas y de gestión de aula, sino también destrezas de colaboración, comunicación y flexibilidad para adaptarse a las dinámicas que surgen al compartir responsabilidades educativas.

Un importante desafío que enfrenta la enseñanza compartida es la falta de preparación adecuada en los programas de formación inicial del profesorado. Tradicionalmente, los futuros docentes se preparan para gestionar una clase de forma individual, sin recibir las herramientas necesarias para trabajar en equipo. En la enseñanza compartida, la coordinación entre docentes es fundamental, ya que se requiere planificación conjunta, una comunicación constante y la capacidad de adaptar

las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes de manera coordinada (Arnaiz et al., 2021; Jurkowski et al., 2023).

Este nuevo enfoque requiere desarrollar competencias socioemocionales, como la empatía, la resolución de conflictos y la capacidad de aceptar opiniones diferentes. Actualmente, los futuros docentes no tienen suficientes oportunidades durante su formación inicial para trabajar en contextos reales de codocencia, lo que dificulta la adquisición de estas competencias. Las prácticas profesionales suelen estar enfocadas en la gestión autónoma del aula, lo que limita las experiencias de colaboración (Díaz et al., 2022).

Otro de los retos de este modelo es la resistencia al cambio por parte del profesorado. En ocasiones, los docentes sienten que compartir el espacio de enseñanza les resta autoridad, autonomía y/o puede confundir a los estudiantes en el caso de no existir una coordinación efectiva. Esto pone de manifiesto la necesidad de una formación más integral, que prepare a los futuros docentes para trabajar en ambientes colaborativos y fomente una cultura educativa inclusiva basada en la cooperación y el trabajo en equipo (Barreiro, 2022; Larios & Zetlin, 2023).

Además, la enseñanza compartida fomenta la reflexión crítica sobre la práctica docente. La oportunidad de trabajar junto a otro profesional permite compartir conocimientos, observar diferentes estilos de enseñanza y recibir retroalimentación constante. Esta colaboración enriquece la experiencia docente y contribuye a un desarrollo profesional continuo, lo cual es crucial en un entorno educativo que está en constante evolución (Castillo-Igual & Ortí-Requena, 2021; Natale, 2020).

Para los futuros docentes, experimentar la enseñanza compartida durante su formación inicial puede ser una excelente oportunidad para aprender de sus compañeros, desarrollar habilidades de liderazgo compartido y adquirir confianza en su capacidad para gestionar diversas dinámicas de aula. En este sentido, la enseñanza

compartida puede actuar como un puente entre la teoría y la práctica, permitiendo a los docentes en formación aplicar sus conocimientos en contextos reales mientras reciben la ayuda de un profesional de la educación experimentado (Roberts et al., 2023).

Por tanto, si los programas de formación inicial del profesorado incorporan adecuadamente este enfoque, los futuros docentes estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos de las aulas contemporáneas y contribuir de manera significativa al éxito de sus estudiantes.

Conclusiones

La implementación de la enseñanza compartida representa de forma expresa la configuración de un nuevo paradigma educativo, más inclusivo y democrático, con fundamentos sólidos desde la perspectiva de una cultura de la diversidad y de la inclusión, teniendo el potencial de transformar significativamente la experiencia educativa (Arriagada, et al., 2021; Friend, 2008; Gutiérrez-Arias, 2020; Larios & Zetlin, 2023; Weiss, et al., 2020). No se trata únicamente de educar de forma sistemática o intencional en procesos académicos determinados, sino de poder cultivar una “vida” inclusiva dentro del aula y de la propia comunidad educativa, propiciando así una metamorfosis en positivo de la realidad escolar para todos los agentes y miembros que habitan en el escenario pedagógico.

La codocencia, fundamentada en valores como la cooperación, la ayuda mutua, la colaboración activa, la justicia, el respeto mutuo y la diversidad, fomenta un ambiente educativo donde las diferencias y talentos individuales se celebran y se utilizan como recursos didácticos para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Johnson, 2019; Paulsrud & Nilholm, 2023). Este enfoque, no solo beneficia a los

estudiantes con NEAE y la mejora de la atención a la diversidad, sino que eleva la calidad de la educación para todo el alumnado, promoviendo activamente una auténtica inclusión educativa.

Sin negar la necesidad de apostar por ratios más equilibradas y reducidas, que se ajusten a las necesidades contextuales y ecológicas de los centros educativos, no podemos obviar que los principios pedagógicos que sustentan la enseñanza compartida, como la flexibilidad metodológica, la atención personalizada y la evaluación continua, permiten una adecuación pedagógica más eficaz a las diversas necesidades, intereses, expectativas y estilos de aprendizaje presentes en el aula (Jurkowski et al., 2023). Un aula cada vez más compleja y diversa, que afronta retos educativos, sociales, culturales y emocionales en una sociedad que debe aspirar de forma ineludible a la interculturalidad y a la plena inclusión. Por este motivo, la práctica de la enseñanza compartida no es una moda pedagógica ni un elemento o valor accesorio en la escuela inclusiva. Al contrario, proporciona nuevas oportunidades de mejora de la calidad educativa y se traduce en una mejora sustancial de los resultados académicos y en el desarrollo de competencias transversales esenciales para una escuela moderna, creativa, dinámica y del siglo XXI.

Además, y sin perjuicio de lo anterior, debemos enfatizar que la codocencia contribuye significativamente al bienestar emocional y sociocultural del alumnado (Díaz et al., 2022; Friend, 2016). Al proporcionar múltiples perspectivas y modelos de interactividad en el aula, se fomenta un clima de aula más propositivo y se refuerzan las competencias sociales y emocionales de todos los estudiantes.

Ahora bien, es crucial reconocer que la implementación efectiva de la enseñanza compartida requiere un fuerte compromiso institucional, una formación continua del profesorado y una cultura escolar que valore la cooperación educativa y la innovación inclusiva. Los retos que puedan surgir en su aplicación deben verse como

oportunidades de crecimiento y mejora continua, por lo que el papel de los equipos directivos y la generación de sinergias positivas en las relaciones emocionales dentro de las comunidades educativas resultan claves (Morand et al., 2023). Familias, profesorado, estudiantes y todos aquellos agentes sociales y educativos que de un modo u otro tienen un rol privilegiado en el escenario escolar deben ser aliados de esta nueva construcción pedagógica donde la participación y la interacción continua es motivo de enriquecimiento (Leiva-Guerrero et al., 2024; Kearns et al., 2020). Se trata de sumar y no de restar oportunidades, iniciativas y aprendizajes recíprocos, sin negar que existen estudiantes y familias que necesitan apoyos específicos y presentan necesidades que requieren tiempo, máxima dedicación personal y de recursos para su bienestar y avance en sus competencias cognitivas y emocionales (Friend et al., 2015).

En definitiva, la cultura de la diversidad y de la inclusión educativa suma recursos, ayudas y apoyos, y precisamente la adopción y desarrollo continuo de la codocencia promete no solo mejorar los resultados académicos, sino también contribuir a la conformación de climas educativos más asertivos, democráticos, colaborativos, empáticos, solidarios y de mayor bienestar emocional. Todo ello con el fin de proporcionar una formación integral para una ciudadanía más abierta, intercultural e inclusiva, preparada para afrontar los retos del futuro social, comunitario y digital.

Financiación

Proyecto I+D+i de la convocatoria de Generación de Conocimiento 2023 de la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España *“Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa (CoN-Inclusion)”* (REF. PID2022-137000OB-I00)

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P., & Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Aldabas, R. A. (2020). Co-teaching in Classrooms: Literature review of teachers' perspective, readiness, and knowledge. *Journal of Education and Practice*, 9(9), 156-161. <https://core.ac.uk/download/pdf/234641476.pdf>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, (393), 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Arriagada., C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-07052021000100175
- [Barreiro, A. \(2022\). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *En-Claves del Pensamiento*, 16\(31\), 1-21. https://doi.org/10.46530/ecdp.voi31.503](https://doi.org/10.46530/ecdp.voi31.503)
- Barron, T. L., Pinter, H. H., & Winter, K. K. (2019). Supporting Student and Preservice Teacher Successes Through Co-teaching. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 65-78. <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p65-78>
- Castillo-Igual, O., & Ortí-Requena, A. (2021). Docencia compartida: una metodología para la inclusión. *Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 55-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045901>

- Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. New Mexico Public Education Department. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25. 10.17161/fec.v28i3.6852
- Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M., & Piñeiro, J. L. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 131-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. <http://www.joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/view/17/0>
- Friend, M. (2016). Co-teaching as a special education service: Is classroom collaboration a sustainable practice? *Educational Practice and Reform*, 2, 1-12. <https://journals.radford.edu/index.php/EPR/article/view/55>
- Friend, M., Embury, D., & Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87. <https://doi.org/10.1177/0888406414529308>
- Gayol, L., Sandoval, M., & de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 111-122. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100111>
- Gutiérrez-Arias, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>

- Johnson, L. (2019). *Co-teaching approaches in middle school inclusion classrooms*. Doctoral dissertation, Grand Canyon University.
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Kearns, D. M., Lyon, C., & Pollack, M. S. (2020). How co-teachers provide worldknowledge and word knowledge to help secondary-age students comprehend new texts. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 208-216. <https://doi.org/10.1177/1053451220944371>
- King-Sears, M. E., & Strogilos, V. (2020). An Exploratory Study of Self-Efficacy, School Belongingness, and Co-Teaching Perspectives from Middle School Students and Teachers in a Mathematics Co-Taught Classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>
- Larios, R. J., & Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 121, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- Leiva-Guerrero, M. V., Vásquez-Herrera, C., Godoy, N. E., & Escobar, J. H. (2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 65-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100065>
- Lindacher, T. (2020). Percepciones de los docentes de educación regular y especial sobre sus propias responsabilidades docentes y las de sus codocentes en la educación inclusiva: un estudio de caso. *Improving Schools*, 23(2), 140-158. <https://doi.org/10.1177/1365480220906697>

- Mas-Torelló, O., Olmos-Rueda, P., & Sanahuja-Gavaldà, J.M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542201>
- Morand, M. C., Miori, G., & Diep, M. (2023). El trabajo en pareja pedagógica en el marco de la educación inclusiva. *Revista Ruedes*, (10), 29-29. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/ruedes/article/view/7243>
- Natale, L. (2020). La codocencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias pedagógicas*, (36), 104-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615122>
- Oller, M., Navas, C., & Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 45-50. <https://portal.edu.gva.es/cefirealacant/wp-content/uploads/sites/220/2020/03/Article-Docencia-compartida1.pdf>
- Olmos, P., Sanahija, J.M., & Mas, O. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *REOP*, 29(3), 8-24. <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2018/211263/23318-49337-1-SM.pdf>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Roberts, M., Bissett, M., & Wilding, C. (2023). Team teaching as a strategy for enhancing teaching about theory-into-practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(1), 26-36. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1966490>

- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundvist, C., & Korhonen, S. (2024). Students' perceptions of co-teaching in the general classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 311-326. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215008>
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Weiss, M., Glaser, H., & Lloyd, J. (2020). An Exploratory Study of an Instructional Model for Co-Teaching. *Exceptionality*, 30(4) 1-14. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727338>

PATOLOGÍA DUAL: ABORDAJE PSICOLÓGICO

**José Antonio Rodríguez Rodríguez, Julia Martínez Gonzálvez,
Josefina Rodríguez Góngora y Juan Carlos Rodríguez Rodríguez**
Universidad de Almería

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a José a. Rodríguez,
jrr962@ual.es

Introducción

Las drogas psicoactivas, según la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), son aquellas sustancias que, al ingresar en el cuerpo, tienen la capacidad de modificar el funcionamiento del sistema nervioso central. Esto provoca cambios en la actividad mental, las emociones, la percepción o incluso en el comportamiento de una persona (Kramer y Cameron, 1975). Dichas sustancias ejercen una influencia directa sobre el cerebro, alterando cómo una persona piensa, siente y actúa (Díaz et al., 2010)

El término "*drogas psicoactivas*" abarca un espectro extenso de compuestos que pueden clasificarse en diferentes grupos según su impacto en el organismo. Entre estos encontramos los estimulantes, como la cafeína y la cocaína, que aumentan la actividad del sistema nervioso; los depresores, como el alcohol y los opiáceos, que la disminuyen; los alucinógenos, como el LSD y la psilocibina, que distorsionan la percepción de la realidad; y los cannabinoides, como el cannabis, que afectan tanto a la percepción como a la coordinación. No es relevante si estas sustancias son legales o ilegales; todas tienen el potencial de alterar la psique humana (Amell et al., 2013).

El enfoque actual para entender el fenómeno de la adicción está basado en un modelo bio-psico-social, que integra diversos factores que van más allá del simple consumo. Desde una perspectiva biológica, las drogas son sustancias exógenas que, si bien no aportan nutrientes, generan alteraciones significativas en los procesos neuroquímicos del cerebro. Estas alteraciones, a largo plazo, pueden modificar la estructura y el funcionamiento neuronal, especialmente en áreas relacionadas con la recompensa, la motivación y el control de los impulsos (Lorente, 2023).

Pero no son solo los factores biológicos los que determinan el desarrollo de una adicción. La personalidad del individuo y su estado psicológico también juegan un papel crucial. Por ejemplo, personas con trastornos como la depresión, ansiedad o el trastorno de estrés postraumático (TEPT) son más vulnerables al uso problemático de sustancias. Además, ciertos rasgos de personalidad, como la impulsividad o la búsqueda de sensaciones, pueden predisponer a la adicción al disminuir la capacidad de autocontrol frente a la exposición repetida a las drogas (Saiz-Galdós, 2018).

A nivel social, el contexto en el que una persona vive y crece tiene un peso determinante. El entorno familiar, las normas culturales y la influencia de los pares son

factores críticos en el inicio y la perpetuación del uso de sustancias. La presión social, especialmente en la adolescencia, junto con la accesibilidad de las drogas, puede impulsar la experimentación y, en algunos casos, llevar a un consumo abusivo. Además, aspectos como el estrés socioeconómico o la exclusión social también pueden aumentar la vulnerabilidad a las adicciones.

Por tanto, la adicción no es un fenómeno simple ni lineal, sino el resultado de la interacción dinámica de factores biológicos, psicológicos y sociales. Cada uno de estos elementos contribuye de manera única al riesgo de desarrollar dependencia, y su estudio conjunto es clave para desarrollar estrategias efectivas de prevención y tratamiento.

¿Patología dual?

La patología dual es un fenómeno que se presenta cuando una persona sufre simultáneamente un trastorno por uso de sustancias y un trastorno mental. Esta coexistencia de ambas condiciones hace que el diagnóstico y tratamiento sean especialmente complejos (Flecher et al., 2020). Según el Modelo Bio-Psico-Social de Engel (1977), la salud mental debe abordarse desde una perspectiva integral que contemple factores biológicos, psicológicos y sociales, un enfoque clave para entender la complejidad de la patología dual.

La Confederación de Salud Mental España (2020) destaca que esta condición surge de interacciones diversas, y existen tres teorías principales que explican su desarrollo:

1. **Adicciones como trastornos primarios:** Esta teoría sostiene que las adicciones pueden ser el detonante de trastornos mentales, especialmente en personas que ya presentan una predisposición. El uso continuado de sustancias puede empeorar o desencadenar problemas mentales subyacentes, creando un ciclo de difícil ruptura.
2. **Teoría de la automedicación:** Según esta hipótesis, las personas recurren al consumo de sustancias para mitigar síntomas de trastornos mentales preexistentes. La elección de la droga no es casual, sino que suele estar relacionada con el tipo de alivio que se busca. Por ejemplo, un individuo con ansiedad puede optar por depresores para calmarse.

3. Factores de riesgo compartidos: Esta perspectiva señala que tanto los trastornos mentales como las adicciones pueden tener causas comunes, como el estrés crónico, la predisposición genética, o factores ambientales. Estos elementos compartidos facilitan el desarrollo simultáneo de ambas condiciones.

Características clave de la patología dual

Para abordar la patología dual de manera adecuada, es necesario identificar ciertos rasgos comunes en quienes la padecen (Flecher et al., 2020; Saiz-Galdós, 2018):

- Falta de conciencia de la enfermedad: Muchas personas no reconocen que tienen un problema de adicción, lo que dificulta el acceso a un tratamiento efectivo.
- Frecuente uso de servicios de emergencia: Los pacientes con patología dual suelen requerir más hospitalizaciones y visitas a urgencias, ya que sus afecciones tienden a ser más graves y difíciles de manejar.
- Sensación de inadecuación: Muchas personas experimentan el "fenómeno de la puerta equivocada", al sentir que no encajan en los sistemas de salud disponibles, lo que les lleva a sentirse incomprendidas o desatendidas.
- Alta tasa de recaídas y fracasos terapéuticos: La adherencia al tratamiento es baja, debido a la dificultad para gestionar el estrés y las complicaciones de ambas condiciones.
- Problemas sociales y laborales: La exclusión social y el desempleo son comunes, lo que agrava su situación emocional y económica.
- Diferencias de género: Las mujeres tienden a consumir más alcohol y tranquilizantes, mientras que los hombres prefieren drogas como la cocaína, heroína y cannabis.
- Mayor riesgo de suicidio: Aproximadamente el 40% de las personas con patología dual tienen pensamientos suicidas, y el uso de sustancias es un factor que aumenta este riesgo.

Indicadores clave de la patología dual

Por tanto, no siempre es fácil detectar la patología dual, ya que los síntomas de un trastorno pueden ocultar los del otro (Torrens et al., 2017). Sin embargo, algunos signos pueden alertar a los profesionales de la salud:

- Conductas incoherentes: Cambios de comportamiento que no concuerdan con la personalidad habitual.
- Reacciones desproporcionadas: Respuestas emocionales exageradas frente a situaciones comunes.
- Cambios bruscos en el comportamiento: Transformaciones repentinas en la manera de actuar o relacionarse.
- Escasa efectividad de las terapias: Las intervenciones tradicionales suelen tener resultados limitados.
- Baja adherencia al tratamiento: La falta de compromiso con el plan terapéutico es un patrón frecuente.
- Dificultades laborales: El absentismo y los problemas en el trabajo son indicadores claros de la afectación de la persona.
- Alteraciones físicas: Cambios como la falta de higiene, fluctuaciones en el apetito, o la pérdida de interés en actividades recreativas también pueden ser señales de alerta.

La patología dual no es simplemente la suma de un trastorno mental y una adicción, sino que implica una interacción compleja que requiere un abordaje terapéutico especializado e integrado para mejorar la calidad de vida de quienes la padecen.

Intervención en Patología Dual: Un Enfoque Integral

Para abordar eficazmente la patología dual, es crucial comprender los diferentes modelos teóricos que guían las intervenciones terapéuticas y los enfoques más efectivos recomendados por la literatura actual. Existen tres modelos teóricos fundamentales que guían el tratamiento de la patología dual (Landabaso, 2001):

1. **Modelo Secuencial:** Este enfoque trata primero una de las patologías, ya sea el trastorno mental o el consumo de sustancias, antes de abordar la otra. Aunque es un método común, tiene desventajas, ya que tratar solo una de las condiciones puede hacer que la otra empeore durante el proceso, retrasando una recuperación integral.
2. **Modelo Paralelo:** En este modelo, ambas patologías se abordan al mismo tiempo, pero por profesionales diferentes y, en muchos casos, en programas separados. Si bien esto permite atender los dos problemas simultáneamente, a menudo carece de la integración y coordinación necesarias, lo que puede generar confusión o tratamientos contradictorios.
3. **Modelo Integrado:** El enfoque más avanzado y efectivo es el modelo integrado, en el que ambas patologías se tratan simultáneamente por un equipo de profesionales que trabajan de manera coordinada. Este modelo se adapta a las necesidades particulares del paciente, proporcionando una intervención personalizada, continua y estructurada. Al ofrecer atención de manera conjunta, este enfoque aborda de manera directa las interacciones complejas entre los dos trastornos, promoviendo una recuperación más estable y duradera.

Una vez determinado el modelo de intervención, las terapias más utilizadas en el tratamiento de la patología dual incluyen:

1. **Terapia Cognitivo-Conductual (TCC; Martínez-González, 2018):** La TCC es una de las terapias más utilizadas debido a su capacidad para intervenir en los pensamientos disfuncionales que alimentan tanto el trastorno mental como la adicción. La base de la TCC radica en la idea de que cambiar patrones de pensamiento negativos puede alterar las emociones y el comportamiento.
 - **Identificación de pensamientos disfuncionales:** El terapeuta ayuda al paciente a detectar aquellos pensamientos automáticos y creencias irracionales que generan malestar y promueven el consumo de sustancias.
 - **Reestructuración cognitiva:** Una vez identificados estos pensamientos, se enseñan técnicas para cuestionar y reemplazar dichas creencias. Esto incluye, por ejemplo, explorar la evidencia que refuerza o contradice esos pensamientos y promover una visión más realista y equilibrada del mundo.

- Desarrollo de habilidades de afrontamiento: Se trabajan técnicas para gestionar el estrés y las emociones intensas sin recurrir al uso de sustancias. Estas pueden incluir técnicas de relajación, como respiración profunda y mindfulness, así como estrategias de resolución de problemas para enfrentar situaciones difíciles.
2. Terapia Dialéctico-Conductual (TDC; Clois, 2015): Originalmente creada para tratar el trastorno límite de la personalidad, la TDC se ha mostrado efectiva en personas con patología dual, especialmente aquellas con dificultades para regular sus emociones y controlar impulsos. Este enfoque integra la aceptación de las emociones junto con la necesidad de cambio en la conducta.
- Mindfulness: Los pacientes aprenden a mantenerse presentes en el momento, observando sus pensamientos y emociones sin juzgarlos. Esta práctica permite una mayor conciencia de las emociones y reduce las respuestas impulsivas.
 - Regulación emocional: La TDC enseña estrategias para identificar y gestionar emociones difíciles, como la tristeza o la ira. Los pacientes desarrollan habilidades para calmarse en momentos de crisis, como la auto-compasión y la reestructuración positiva de sus pensamientos.
3. Terapia Psicoeducativa de Grupo (Rowe, 2013): La terapia de grupo es una herramienta valiosa en el tratamiento de la patología dual, ya que ofrece un espacio donde los pacientes pueden compartir experiencias y aprender de los demás en un entorno de apoyo.
- Apoyo mutuo: Compartir experiencias con otros que enfrentan problemas similares refuerza la idea de que el paciente no está solo en su lucha.
 - Psicoeducación: Las sesiones grupales también ofrecen la oportunidad de educar a los pacientes sobre la patología dual, ayudándoles a entender mejor sus trastornos y a aprender cómo gestionarlos.
4. Terapia Familiar-Sistémica (Ventura, 2016): La terapia familiar se enfoca en la dinámica del grupo familiar, dado que las relaciones cercanas pueden influir significativamente en el curso del tratamiento. Los familiares a menudo desempeñan un papel crucial en la recuperación del paciente.

- Educación familiar: Enseñar a los familiares sobre la patología dual y cómo afecta tanto al paciente como a la dinámica familiar en general.
 - Mejora de la comunicación y Resolución de conflictos: Ayudar a los familiares a expresar sus preocupaciones y necesidades de manera saludable y constructiva.
5. Tratamiento Basado en la Motivación (Rubio et al., 2015): El tratamiento basado en la motivación es un enfoque centrado en el paciente que tiene como objetivo aumentar su disposición a cambiar. Es especialmente útil en casos donde hay resistencia al tratamiento o ambivalencia.
- Entrevista motivacional: A través de técnicas de conversación, el terapeuta ayuda al paciente a explorar y resolver sus dudas sobre el cambio, fomentando la reflexión sobre los beneficios de la abstinencia y el tratamiento de sus problemas mentales.
 - Refuerzo positivo: Se apoya al paciente en la identificación de las ventajas del cambio y en la visualización de un futuro sin el uso de sustancias.
 - Establecimiento de metas: Se trabaja con el paciente para establecer metas alcanzables que le guíen hacia una vida más saludable.

¿Qué Sucede Cuando Hay Recaídas?

Una **recaída** es un evento común en el tratamiento de la patología dual. Puede manifestarse tanto en el resurgimiento de síntomas del trastorno mental como en el retorno al uso de sustancias. Sin embargo, una recaída no debe verse como un fracaso, sino como parte natural del proceso de recuperación (Tirado-Muñoz et al., 2018). Para ello, es necesario:

1. Identificación de desencadenantes:
 - Los pacientes deben aprender a reconocer los factores que aumentan el riesgo de recaída. Estos pueden ser:
 - Factores ambientales: Lugares, situaciones sociales o personas que pueden desencadenar el deseo de consumir sustancias.

- Emociones negativas: Sentimientos como el estrés, la soledad o la frustración que pueden llevar al uso de sustancias como una forma de escape.
 - Situaciones de alto riesgo: Momentos en los que el paciente se siente abrumado emocionalmente, lo que puede desencadenar el uso de sustancias.
2. Desarrollo de un plan de acción:
 - Crear un plan que incluya estrategias para enfrentar los desencadenantes, técnicas de afrontamiento específicas y una red de apoyo confiable.
 3. Manejo del estrés y las emociones:
 - Incorporar técnicas de mindfulness, meditación y ejercicio físico en la rutina diaria del paciente, lo que puede mejorar la capacidad para manejar el estrés y las emociones intensas.
 4. Psicoeducación:
 - Educar a los pacientes y sus familias sobre las señales de advertencia de una recaída y cómo actuar a tiempo.
 5. Apoyo continuo:
 - El seguimiento regular con el terapeuta, la participación en grupos de apoyo y la reevaluación periódica del tratamiento son claves para mantener el progreso a largo plazo.

Referencias

- Amell, G. L., Garc, G. G. y Reales, N. A. (2013). Conocimiento sobre el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de enfermería. *Ciencia e innovación en salud*, 1(1), 46-51.
- Confederación Salud Mental España (2020). *Apuntes sobre patología dual. Propuestas de la Red Salud Mental España*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

- Clois, M. G. (2015). Aplicación de la terapia dialéctico conductual en el tratamiento del trastorno límite de personalidad y de la patología dual. *Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 26, 81-88.
- Díaz, M. M., Contreras, A. E. R., Gómez, B. P., Romano, A., Caynas, S. y García, O. P. (2010). El cerebro y las drogas, sus mecanismos neurobiológicos. *Salud mental*, 33(5), 451-456.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136.
- Flecher, Y., Rodríguez-Góngora, J. y Rodríguez-Rodríguez, J. A. (2020). Modelo transteórico de cambio: propuesta para in caso con patología dual. *Know & Share Psychology*, 1(3), 21-28.
- Kramer, J. F. y Cameron, D. C. (1975). *Manual sobre la dependencia de las drogas: compilación basada en informes de grupos de expertos de la OMS y en otras publicaciones de la OMS*. Organización Mundial de la Salud.
- Landabaso Vázquez, M. (2001). Tratamientos psicoterapéuticos en las toxicomanías y patologías psiquiátricas asociadas. *Osasunaz. Cuadernos de Ciencias Médicas*, (4), 211-220.
- Lorente, S. M. (2023). Relación entre las adicciones y el trauma emocional desde el modelo biopsicosocial. *Revista de psicoterapia*, 34(126), 173-187.
<https://doi.org/10.5944/rdp.v34i126.37348>
- Martínez-González, J. M., Vilar-López, R. y Verdejo-García, A. (2018). Efectividad a largo plazo de la Terapia de Grupo Cognitivo-Conductual del Alcoholismo: impacto de la patología dual en el resultado del tratamiento. *Clínica y Salud*, 29(1), 1-8.
- Rowe, C. (2013). Terapia familiar para consumo de drogas: revisión y actualizaciones. *Revista de Toxicomanías*, 70, 24-44.

- Rubio, B., Benito, A., Porcar, M., Francés, S., Real-López, M. y Haro, G. (2015). *Eficacia de la Terapia Psicoeducativa Motivacional Breve Dual (TPMB-D) en pacientes hospitalizados con trastorno por uso de sustancias y patología dual*. Universidad Jaume I.
- Saiz-Galdós, J. (2008). Psicología Social de la Salud sobre el consumo adictivo de cocaína: un modelo psicosocial sintético. *Psychosocial Intervention*, 17(1), 61-74.
- Tirado-Muñoz, J., Farré, A., Mestre-Pintó, J., Szerman, N. y Torrens, M. (2018). Patología dual en depresión: Recomendaciones en el tratamiento. *Adicciones*, 30(1), 66-76.
- Torrens, M., Mestre-Pintó, J. I., Montanari, L., Vicente, J. y Domingo-Salvany, A. (2017). Patología dual: Una perspectiva europea Dual diagnosis: An European perspective. *Adicciones*, 29(1), 3-5.
- Ventura, D. (2016). Retomando a Don D. Jackson, pionero de la terapia familiar sistémica: Una aproximación a su trayectoria profesional. *Revista REDES*, (34), 9-22.

COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTA DE ENTREVISTA INICIAL BASADA EN RUTINAS

Miriam Cirauqui Viloría

Universidad de Navarra

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a Miriam Cirauqui Viloría, con dirección: Edificio Biblioteca Central Campus Universitario, 31009, Pamplona, Navarra, España; y correo electrónico: mcirauqui@unav.es

Introducción

Durante los primeros años de vida, la relación entre los diferentes contextos sociales, especialmente el centro educativo y los cuidadores principales del menor, es imprescindible y constituye un factor de gran importancia en la educación de la persona (Bronfenbrenner, 1981).

De esta manera, la educación del niño/a tiene que plantearse desde un proyecto común, en el que el desarrollo integral del infante se lleve a cabo en la interacción entre familia y escuela. Estos dos ámbitos deben implicarse de tal manera que ninguno de ellos invada el terreno del otro, pero al mismo tiempo puedan apoyarse mutuamente (Aguilar Ramos, 2001).

De acuerdo con Weiss, Caspe y López (2006), la familia es el primer agente socializador del individuo y debe construir relaciones sólidas con la escuela para promover el aprendizaje continuo. Por ello, resulta esencial potenciar la comunicación, la participación y la colaboración de ambos para trabajar en la misma dirección y mejorar los resultados educativos (Christenson y Sheridan, 2001).

Partiendo de esta realidad, la Educación Infantil es crucial para el desarrollo holístico del niño/a, ya que sienta las bases para el aprendizaje futuro y está caracterizada por la receptividad y la sensibilidad del infante (González, 2014). Por consiguiente, la creación de nuevos lazos afectivos es esencial en el periodo de adaptación (Vizcarra, López-De-Arana, y Gamito, 2021).

El objetivo general de la presente investigación es diseñar un Protocolo de Entrevista inicial Basada en Rutinas. Este objetivo se subdivide en dos objetivos específicos. Por un lado, facilitar la recogida de información, junto a las entrevistas de acogida en los centros educativos. Por otro lado, ayudar a detectar y prevenir posibles necesidades educativas, sociales, familiares y/o personales del alumno/a.

Método

Conceptualización de la Atención Temprana

En el territorio español se presta especial atención a la definición proporcionada por la Federación Española de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana en el Libro Blanco (GAT, Grupo de Atención Temprana, 2000):

Atención Temprana es el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (p. 12).

Este término ha sido protagonista de una evolución realmente significativa durante los últimos tiempos. De acuerdo con Dalmau et al. (2017), los enfoques de Atención Temprana, del más antiguo al más reciente, son los siguientes: modelo centrado en el profesional, modelo familia-aliada, modelo enfocado a la familia, y modelo centrado en la familia.

La intervención conforme a este último enfoque implica que el profesional cumpla el rol de colaborador, de manera que proporcione las ayudas necesarias, ejerza un equilibrio de poder con la familia y se centre tanto en las fortalezas como en la competencia familiar (Bagur Pons y Verger Gelabert, 2020). Esto permite ir más allá de la única estimulación del infante, ya que también aborda la importancia de crear entornos adecuados donde el menor tenga la posibilidad de desarrollarse en condiciones óptimas (Perpiñán, 2019).

Revisión de instrumentos y escalas de recogida de información

Partiendo del modelo centrado en la familia, explicado con anterioridad, existe una serie de instrumentos y escalas que son utilizados en los centros infantiles y permiten recopilar información acerca del menor en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla su vida, por ejemplo, familiar, escolar y social.

El Ecomapa y la Entrevista Basada en Rutinas (EBR) son dos herramientas muy utilizadas en Atención Temprana, aunque su aplicación no se limita exclusivamente a este ámbito. Ambos son empleados y cumplimentados por el profesional en colaboración con la familia y son de gran valor como punto de partida para personalizar la intervención en función de las rutinas y el entorno social de la familia (McWilliam, 2010).

Por un lado, el Ecomapa consiste en una representación visual de la familia, es decir, se ilustran gráficamente las conexiones entre el núcleo familiar y los sistemas externos que lo rodean, profundizando en la red de apoyos. Esta herramienta ayuda a identificar los recursos o los apoyos con los que cuenta, así como las tensiones o los conflictos que pueden existir en estas relaciones (Hartman, 1995).

Por otro lado, la EBR constituye una de las mejores maneras de establecer relaciones positivas con las familias, obtener una descripción detallada y extensa del funcionamiento habitual, y conseguir una lista de objetivos funcionales centrados en el entorno natural (McWilliam, Casey y Sims, 2009). En relación con su funcionalidad, se cree conveniente puntualizar que sirve para conocer en profundidad la realidad de la familia, buscar oportunidades de aprendizaje contextualmente mediadas, analizar el grado de autonomía del infante y la participación de los progenitores, detectar tanto las rutinas disfuncionales como los objetivos funcionales a alcanzar, y obtener información acerca de las principales preocupaciones de la familia (McWilliam, 2010).

A continuación, se incluyen otras dos herramientas de gran utilidad a la hora de recopilar información sobre la familia sujeto de intervención y/o el entorno escolar, mayoritariamente empleadas en Atención Temprana, pero válidas para su uso en centros educativos.

La Escala de evaluación de las percepciones Docentes sobre las Rutinas e Implicación de los Niños (EDIREI) o *Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement* (SATIRE) creada por Clingenpeel y McWilliam (2003). Este instrumento es utilizado por el profesorado de Educación Infantil para conocer cómo se desenvuelve el menor en las rutinas del aula y permite evaluar su ajuste en los distintos momentos del día y dimensiones. Son los siguientes: llegada y acogida, juego libre, comidas, corro y asamblea, actividad dirigida, patio y jardín, rincones, siesta, higiene personal, contar cuentos, música y psicomotricidad dirigida, y salida.

La Escala de participación, autonomía y relaciones sociales (MEISR), que comprende MEISR 0-3, MEISR 3-5 y ClaMEISR, se utiliza para conocer el funcionamiento del niño/a en actividades y rutinas de la vida diaria con el fin de proporcionar los apoyos necesarios y promover una mayor participación, interacción y autonomía en la vida real. En concreto, MEISR 0-3 y MEISR 3-5 son respondidos por el cuidador principal del infante; mientras que ClaMEISR es contestado por el docente. No obstante, en las tres escalas es el profesional quien transfiere las puntuaciones finales.

MEISR 0-3 (McWilliam y Younggren, 2019) se compone de un listado de habilidades que los bebés y niños/as realizan en las rutinas diarias, tanto en el hogar como en la comunidad, desde el nacimiento hasta los tres años. Cabe destacar que es el cuidador principal quien observa a menudo al infante en el hogar y puede

cumplimentar el cuestionario junto con el profesional, por lo que realiza la evaluación del nivel de participación funcional del individuo.

MEISR 3-5 (McWilliam, García-Grau, Morales-Murillo, Pedernera y Stevenson, 2019) permite obtener un perfil de comportamientos funcionales en rutinas que se desarrollan en el hogar o la comunidad en infantes con edades comprendidas entre los tres y los cinco años. Debe ser cumplimentado por un cuidador, normalmente los padres por sí solos o con la ayuda del profesional, quien observa al menor a menudo en el hogar y puede proporcionar información sobre cómo se desenvuelve.

Tanto MEISR 0-3 como MEISR 3-6 coinciden en proponer catorce rutinas, en concreto: despertar; comidas; vestido y desvestido; usar el lavabo o cambio de pañal; salidas fuera; tiempo de juego con otros; tiempo de juego solo; durmiendo la siesta; baño o ducha; ocio/viendo TV/libros; hacer la compra en el supermercado; al aire libre; hora de dormir; y transiciones.

ClaMEISR se traduce como la medida de la implicación, autonomía y relaciones sociales en el aula de infantil (McWilliam, 2014) y proporciona información sobre aquellas habilidades que el niño/a no ha adquirido todavía o practica en algunas ocasiones, las cuales pueden tenerse en cuenta para el desarrollo de un programa individualizado de intervención. Se especifican los siguientes momentos del día: llegada, música, aseos, patio, lavado de manos, asamblea, tiempo de comida/almuerzo/merienda, actividad dirigida por el docente en grupos pequeños, cepillarse los dientes, cuento, siesta (solo si se hace en el programa), juego libre y/o rincones, y despedida. De esta manera, se obtiene un perfil funcional que permite determinar qué rutinas se ajustan a los intereses y habilidades del menor.

Cualquiera de las variantes de la escala MEISR busca cumplir tres propósitos: apoyar a las familias a evaluar la competencia del niño/a en situaciones de la vida diaria; ayudar a los profesionales a formular a los cuidadores las preguntas relevantes

sobre las rutinas del hogar; y monitorear el progreso del individuo. La cumplimentación de esta escala proporciona información acerca del nivel de funcionamiento del infante en la realización de cada rutina, en concreto, si todavía no la realiza, la realiza algunas veces, la realiza a menudo o la tiene ya superada.

Cabe destacar que la información obtenida en la aplicación de los instrumentos explicados anteriormente sobre cómo se desenvuelve un determinado niño/a en las rutinas familiares, de la comunidad y del aula permite a los profesionales y las familias crear un retrato sobre las habilidades y necesidades, con el fin de tomar las decisiones pertinentes sobre la posterior intervención.

Relación entre escuela y familia en Educación Infantil

Los autores Coll, Marchesi y Palacios (1988-1991) abordan esta temática en un compendio de libros, cuya denominación es “Desarrollo psicológico y educación”.

El volumen 1 (1988) afirma que la incorporación del menor al entorno escolar es un momento crucial en el que la implicación de los cuidadores resulta fundamental para facilitar la adaptación y el desarrollo del niño/a, principalmente en la etapa de Educación Infantil. El Volumen 2 (1990) menciona que las encuestas y las evaluaciones iniciales que se realizan a la hora de incorporarse al sistema educativo se basan en la obtención de información básica del individuo y de su entorno familiar. El Volumen 3 (1991) señala que estas herramientas tienen el propósito de obtener una visión global y detallada de cada alumno/a, centrando la atención en aspectos personales, familiares, académicos y sociales.

Se considera que esto se basa en la obtención de información prioritariamente descriptiva, sin llegar a incidir en aspectos que hacen referencia al apego y las relaciones que el infante establece con su entorno en los momentos claves del día.

Resultados

Propuesta de Entrevista inicial Basada en Rutinas

Partiendo del marco teórico de la Atención Temprana y la revisión de las escalas de recogida de información, cabe destacar que los recursos existentes son empleados prioritariamente por el profesional de Atención Temprana junto con la familia o de la mano del profesorado del centro educativo.

De esta manera, se percibe una ausencia de instrumentos que otorguen el protagonismo al docente en colaboración con los cuidadores principales más allá de las entrevistas de acogida de inicio de la escolarización o las reuniones habituales a lo largo del curso escolar. Esto supone la falta de herramientas que hagan referencia al modo en que el infante se desenvuelve en las rutinas de la vida cotidiana.

Con el fin de suplir esta carencia, se plantea una propuesta práctica que se basa en la creación de una entrevista complementaria que puede ser empleada por los maestros de la etapa de Educación Infantil en el primer encuentro con las familias.

Se comienza solicitando algunos datos del niño/a y del cuidador, así como una descripción básica de las características del menor en siete ámbitos o dimensiones, en concreto: reconocimiento de sí mismo, autonomía personal, autoestima y autoconcepto, temperamento, miedos y temores, tolerancia a la frustración, y muestras de afecto.

Se cree conveniente incidir en aquellos momentos en los que el docente está presente y, gracias a la información proporcionada por los progenitores, pueda conocer en profundidad tanto al infante como las necesidades, los intereses y las reacciones que puede presentar en determinadas situaciones.

En concreto, se hace hincapié en cuatro momentos clave: llegada/acogida, juego (juego libre y juego con otros), transiciones y salida/despuesta. La razón por la cual se

opta por escoger los momentos citados es debido a la importancia que llevan consigo para el desarrollo de cualquier niño/a, principalmente en edades tempranas.

Los momentos de la llegada y la salida del centro escolar constituyen una oportunidad en la que el maestro coincide con el familiar del alumno/a, por lo que se produce una interacción comunicativa de gran valor en la que se puede observar la relación del menor con el profesor y el progenitor.

En relación con el juego, este se traduce como la actividad gracias a la cual se logra el desarrollo íntegro y armónico de los infantes en las cuatro dimensiones básicas (intelectual, psicomotora, social y afectiva-emocional). Este apartado se subdivide en dos secciones: el juego libre y el juego con otros.

Por lo que concierne a las transiciones, se engloba la necesidad de anticipar situaciones, la capacidad de adaptación a los cambios e imprevistos, y el conocimiento del nivel de flexibilidad o rigidez del individuo.

A continuación, se incluye la propuesta de Entrevista Inicial Basada en Rutinas, complementaria a los programas de acogida en una primera escolarización.

ENTREVISTA FAMILIA – ESCUELA (EDUCACIÓN INFANTIL)

Nombre y apellidos del infante		
Fecha de nacimiento	Edad actual	Fecha de hoy
Nombre del cuidador/a		
Relación del cuidador/a con el infante		

CARACTERÍSTICAS	
Reconocimiento de sí mismo	
Autonomía personal	
Autoestima y autoconcepto	
Temperamento	
Miedos y temores	
Tolerancia a la frustración	
Muestras de afecto	
OBSERVACIONES	

¿Cómo se siente al decirle que venís al colegio?	
¿Qué consideras que le gusta o le preocupa más?	
¿Cómo crees que se siente al despediros?	
¿Cómo son las interacciones que se producen entre X y tú?	
¿Qué tipo de apego crees que existe entre X y tú?	
¿Es un buen momento del día?	
Si no lo es, ¿qué te gustaría que fuera diferente?	
OBSERVACIONES	

JUEGO		
JUEGO LIBRE	¿Qué tipo de juegos prefiere?	
	¿Hay algún juego que rechace?	
	¿Juega solo o busca la compañía del adulto?	
	¿Permanece en el mismo juego o cambia de actividad continuamente?	
	¿Tiene algún objeto/juguete de referencia?	
JUEGO CON OTROS	¿Prefiere jugar con sus iguales o con los adultos?	
	¿Crees que se siente cómodo en el juego con otros?	
	¿Consideras que conoce las reglas básicas del juego?	
	¿Interactúa adecuadamente con los demás?	
	¿Muestra iniciativa a la hora de proponer juegos?	
OBSERVACIONES		

TRANSICIONES	
¿De qué manera reacciona a los cambios?	
¿Todos sus días siguen una misma estructura?	
¿Cómo responde ante un imprevisto?	
¿Se adapta bien a los cambios de última hora?	
¿Es consciente de las situaciones nuevas o extrañas?	
¿Cómo describirías su comportamiento en estos cambios?	
¿Busca ayuda en el adulto para sentirse seguro o apoyado?	
OBSERVACIONES	

SALIDA / REENCUENTRO / DESPEDIDA	
¿Cómo recibe tu llegada?	
¿Se va de la clase sin dificultad?	
¿Se despide del profesor y los compañeros?	
¿Qué estado de ánimo percibes al recogerle del colegio?	
¿Qué suele estar haciendo cuando llegas al colegio?	
¿Es un momento del día agradable?	
Si no lo es, ¿qué te gustaría que fuera diferente?	
OBSERVACIONES	

Discusión

Una vez realizado todo el proceso de investigación explicado con anterioridad, se llega a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, existe una clara falta de herramientas o instrumentos que aborden la recogida de información en los primeros momentos de escolarización. Se considera que los recursos disponibles se basan en la obtención de información prioritariamente descriptiva. Esto dificulta que el docente sea conocedor de las cuestiones más profundas de cada alumno/a y tenga en cuenta su contexto, así como el tipo y la calidad de las relaciones entre los diferentes agentes.

En segundo lugar, se afirma la necesidad urgente de un plan de acogida acorde a los primeros años de vida del infante, tomando en consideración la edad del menor, su desarrollo evolutivo, el tipo y la calidad de relaciones con las personas de su entorno. El inicio de la escolarización supone un gran cambio para cualquier niño/a y es de vital importancia que este paso se realice de manera progresiva, disponiendo de la mayor cantidad de información posible y siguiendo los planes de adaptación más adecuados con el individuo, su familia y el centro educativo.

En tercer y último lugar, resulta imprescindible que los cuidadores principales aporten información relativa a rutinas, reacciones, modos de actuar, tipo de vinculación, y posibles comportamientos ante determinadas situaciones, entre otros. Esto ayuda al maestro a conocer en profundidad las necesidades, los intereses y las reacciones del niño/a en estas situaciones que se dan tanto en el hogar como en el aula.

Con el fin de suplir estas carencias, se plantea la propuesta de Entrevista inicial Basada en Rutinas, la cual se puede utilizar como recurso complementario a las entrevistas de acogida de inicio de curso y las reuniones periódicas entre los docentes de la etapa de Educación Infantil y la familia del menor.

Referencias

- Aguilar Ramos, M. C. (2001). *Educación familiar: ¿reto o necesidad...?* Dykinson.
- Bagur Pons, S., y Verger Gelabert, S. (2020). *Evidencias y retos de la Atención Temprana: El modelo centrado en la familia*.
<https://doi.org/10.14201/scero20205146992>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Christenson, S. L., y Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Clingenpeel, B. T., y McWilliam, R. A. (2003). *Escala de evaluación de las percepciones Docentes sobre las Rutinas e Implicación de los Niños (EDIREI)*. [Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement (SATIRE)]. <https://eieio.ua.edu/materials.html> (Archivo PDF)
- Coll, C., Marchesi, Á., y Palacios, J. (1988-1991). *Desarrollo psicológico y educación* (Vols. 1-3). Alianza Editorial.
- Vol. 1: *Psicología evolutiva* (1988).
- Vol. 2: *Psicología de la educación* (1990).
- Vol. 3: *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (1991).
- Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., Farré, V., y Calaf, N. (2017). Cómo implementar el modelo centrado en la familia en la intervención temprana. *Anales de Psicología*, 33(3), 641-651.
<https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.263611>

- GAT, Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Real Patronato sobre Discapacidad.
- González, Ó. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia: guía para que padres y docentes nos entendamos*. Desclée De Brouwer.
- Hartman, A. (1995). Diagrammatic assessment of family relationships. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 76(2), 111-122. <https://doi.org/10.1177/104438949507600207>
- McWilliam, R. A., Casey, A. M., y Sims, J. (2009). The routines-based interview: A method for gathering information and assessing needs. *Infants & Young Children*, 22(3), 224-233. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe1dd>
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- McWilliam, R. A. (2014). *Medida de la implicación, autonomía y relaciones sociales en el aula de infantil (ClaMEISR)*. <https://eieio.ua.edu/materials.html> (Archivo PDF)
- McWilliam, R. A., García-Grau, P., Morales-Murillo, C., Pedernera, M. A. y Stevenson, C. M. (2019). *Escala de participación, autonomía y relaciones sociales (MEISR 3-5)*. <https://eieio.ua.edu/materials.html> (Archivo PDF)
- McWilliam, R. A. y Younggren, N. (2019). *Escala de participación, autonomía y relaciones sociales (MEISR 0-3)*. <https://eieio.ua.edu/materials.html> (Archivo PDF)
- Perpiñán, S. (2019). *Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes* (Vol.184). Narcea Ediciones.

- Vizcarra, M. T., López-De-Arana, E., y Gamito, R. (2021). Del periodo de adaptación al tiempo de acogida. Una reflexión colaborativa en educación infantil. *Revista complutense de educación*, 32(3), 487-497. <https://doi.org/10.5209/rced.70665>
- Weiss, H. B., Caspe, M., y López, M. E. (2006). Family involvement in early childhood education. *Harvard Family Research Project*, 1-8. <https://archive.globalfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-early-childhood-education> (Archivo PDF)

HACIA UNA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

**Laura García-Durán¹, Ana María Sánchez Sánchez¹, Carlota
Ángela Escudero Gallegos², María Belén García Sánchez¹**

¹Universidad de Málaga. Facultad de Psicología y Logopedia.

²Universidad de Málaga. Facultad de Filosofía y Letras.

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Laura García Durán, Universidad de Málaga, Facultad de Psicología y Logopedia, lauragd_24@uma.es**

Introducción

La perspectiva de género en la docencia universitaria es un enfoque transversal que busca indagar, comprender y abordar las inequidades de género presentes en el ámbito académico. Las propuestas y líneas de trabajo que se vienen realizando provienen de grupos de investigación de diferentes facultades y zonas geográficas de nuestro país que se han centrado en la búsqueda de soluciones, intervenciones y protocolos para la consecución de una enseñanza universitaria igualitaria. Como referentes destacamos: El proyecto de innovación docente “Transformación de la docencia universitaria para la igualdad de género” dirigido por Capitolina Díaz, el programa “Igualdad de Género” dentro de la Red Vives de Universidades, creadores de las “Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género: Psicología”, o el proyecto europeo Gearing Roles de la Universidad de Deusto, nacido para colaborar e intercambiar conocimientos y buenas prácticas entre diferentes Universidades y organismos de investigación. Dichas líneas de trabajo están amparadas por las políticas tanto a nivel internacional (la agenda 2030 sobre desarrollo sostenible, aprobada por la ONU en 2015) como nacional (Ley Orgánica 3/2007 o el Real Decreto 822/2021) (Rebollo y Arias, 2021).

Desde el Grupo Permanente de Innovación Educativa en Incorporación de la Perspectiva de Género e Inclusión en la Educación Superior de la Universidad de Málaga (GpIEGénero 22-031), al que pertenecemos, se afirma la importancia de la integración de esta perspectiva de género y por ello lleva 20 años siguiendo una línea de innovación relacionada con esta cuestión, que empezó como un proyecto sobre coeducación y formación del profesorado universitario (UMA PIE 02-32) y que continuó con otros proyectos relacionados más directamente con la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria que se imparte en el grado de

Psicología de la UMA (UMA PIE 03-55, PIE 04-082, PIE-17-209 y PIE 19-007). Uno de los ámbitos en los que nuestro grupo está trabajando actualmente es en la búsqueda de herramientas o instrumentos que ayuden tanto a evaluar la adopción de una perspectiva de género en las asignaturas del grado de Psicología como a implementar acciones que ayuden a adoptar dicha perspectiva.

El objetivo principal de este trabajo es mostrar los resultados del análisis y reflexiones de las rúbricas de evaluación de la perspectiva de género en la docencia universitaria encontradas y seleccionadas en función de ocho categorías establecidas y extraer una serie de recomendaciones o criterios relevantes para hacer rúbricas más completas y eficientes que respondan a la necesidad actual.

Método

El estudio y análisis de las rúbricas de evaluación sobre la perspectiva de género en la docencia universitaria se realiza siguiendo una metodología descriptiva y cualitativa.

Muestra

La muestra del estudio está formada por seis propuestas de rúbricas de evaluación sobre la perspectiva de género en la docencia universitaria, que responde a una búsqueda bibliográfica exhaustiva que nos ha arrojado dicha muestra:

- Cuestionario de Evaluación de la docencia para promover la igualdad de género del Proyecto E–qual-Teacher, Gender, Equality de la Universidad de Fribourg. (Díaz, 2014).
- Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género: Psicología (Bosch y Mantero, 2018).

- Learning Resources Gender Evaluation Rubric. The Commonwealth of Learning (COL), (The Commonwealth of Learning, 2019).
- La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas (Zugaza Goienetxea et al., 2019).
- Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación (Arias, Fernández y Lorenzo, 2021).
- Género e inclusión en educación superior: desarrollo de una línea permanente de innovación educativa en la Universidad de Málaga (Muñoz et al., 2023).

Procedimiento

Se ha comenzado explorando en los principales buscadores científicos, rúbricas de evaluación sobre la perspectiva de género en la docencia universitaria, dando lugar a las 6 propuestas anteriormente descritas. Las rúbricas se han analizado en función de 8 categorías: lenguaje, competencias, objetivos, contenidos, actividades, evaluación, bibliografía e investigación, y se ha elaborado un informe resumido sobre cada una de ellas. De este análisis se ha extraído una propuesta sobre consideraciones relevantes para la elaboración de rúbricas sobre perspectiva de género en el ámbito de la educación superior.

Análisis de los datos

El análisis de los datos de cada rúbrica, ha sido individual y manual, y se ha trabajado a través de herramientas digitales como el programa de Microsoft Excel. Se han obtenido datos descriptivos que ilustran la situación de las herramientas de evaluación. Tras este análisis, se ha procedido a elaborar una propuesta de recomendaciones para elaborar rúbricas de evaluación sobre la perspectiva de género en la docencia universitaria y así unificar los criterios.

Resultados

A continuación, presentamos las distintas propuestas de rúbricas analizadas con una breve descripción de cada una de ellas y varias figuras, que exponen los resultados de las categorías evaluadas.

La primera propuesta, elaborada por profesorado de la Universidad de Fribourg (Díaz, 2014), tiene como objeto facilitar la incorporación de la perspectiva de género en las guías docentes (tabla 1). Para lograr este objetivo aboga por un análisis de los contenidos de las guías a nivel formal y de las relaciones en el proceso de enseñanza. Contempla la posibilidad tanto de autoevaluación como de evaluación por pares, y solicita que se exprese el grado (del 1 al 4) en que cada categoría:

- Uso igualitario del lenguaje y la imagen en los materiales de clase.
- Inclusión explícita del género en competencias, objetivos y actividades de enseñanza.
- Inclusión de contenidos que visibilicen las contribuciones de las mujeres a la disciplina.
- Inclusión de criterios de evaluación del alumnado relacionados con el género en los resultados de aprendizaje (p. ej. competencias de género, respeto a los derechos fundamentales, igualdad de mujeres y hombres y no discriminación, desarrollo de investigación con perspectiva de género).
- Incluir artículos teóricos y empíricos de especialistas de ambos sexos.

La segunda es una de las propuestas presentadas en “Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género: Psicología” (Bosch y Mantero, 2018) (tabla 1). Esta publicación recoge una colección de guías elaboradas por el grupo de trabajo de igualdad de la Red Vives de Universidades españolas. Se han centrado en el planteamiento relacionado con la revisión del androcentrismo:

- Incorporación estudios sobre la mujer y la investigación feminista.
- Tratamiento de diferencias sexo-género, mandatos y estereotipos de género.
- Visibilización de las autoras como creadoras de conocimiento.
- Visibilización de las mujeres como sujetos de estudio.
- Utilización de lenguaje inclusivo o no sexista.
- Incorporación de la asignatura violencia de género.
- Utilización de recursos docentes específicos para la introducción de la perspectiva de género en la docencia: manuales, libros y artículos académicos.
- Empleo de material visual, como documentales y vídeos, en el abordaje de la perspectiva de género.
- Inclusión de la perspectiva de género en la investigación.

La tercera propuesta analizada es presentada por Uxue Zugaza et al., (2019) (tabla 1). En ella se pretende facilitar la integración de la perspectiva de género en el Grado de Ciencia Política y Gestión Pública. Para ello, plantean una rúbrica que permita el análisis tanto a nivel formal de los contenidos de las guías docentes como también relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje (desde el punto de vista del estudiantado). Para el análisis de las guías establecen categorías dicotómicas:

- Presencia/no presencia de temáticas de género en cada uno de los apartados que componen las guías docentes.
- Uso/no uso de un lenguaje inclusivo en los mismos.
- Presencia/no presencia de bibliografía escrita por mujeres y con perspectiva de género.

Para el análisis relacional se opta por evaluación cualitativa que identifique:

- Las representaciones sociales relacionadas con las desigualdades de género.
- Los sentidos atribuidos a estas desigualdades de género.

Tabla 1

Análisis de las propuestas de Díaz (2014), Bosch y Mantero (2018) y Zugaza Goienetxea et al., (2019).

CATEGORÍAS	(Díaz, 2014)	(Bosch y Mantero, 2018)	(Zugaza Goienetxea et al., 2019)
Lenguaje	- Uso igualitario del lenguaje e imagen en los materiales de clase	- Utilizar un lenguaje inclusivo o no sexista	- uso/no uso de un lenguaje inclusivo en cada uno de los apartados que componen las guías docentes
Competencias	- Inclusión explícita del género en competencias	-	- La presencia/no presencia de temáticas de género
Objetivos	- Inclusión explícita del género	-	- La presencia/no presencia de temáticas de género
Contenidos	- Inclusión explícita del género	- Revisión del androcentrismo - Incorporar estudios sobre la mujer y la investigación feminista - Tratar las diferencias sexo-género, mandatos y estereotipos de género - Visibilización de autoras como creadoras de conocimiento - Incorporar tema o contenidos de violencia de género	- La presencia/no presencia de temáticas de género
Actividades	- Inclusión explícita del género	- Emplear material visual como documentales y vídeos en el abordaje de la perspectiva del género	- La presencia/no presencia de temáticas de género
Evaluación	- Inclusión de variables de género en criterios de evaluación del alumnado	-	-
Bibliografía	- Inclusión explícita del género en la bibliografía - Incluir artículos teóricos y empíricos de especialistas de ambos sexos	- Utilizar recursos docentes específicos para la introducción de la perspectiva de género: manuales, libros y artículos académicos	- Presencia/no presencia de bibliografía escrita por mujeres y con perspectiva de género
Investigación	- Plantear desarrollo de investigaciones con perspectiva de género	- Incluir la perspectiva de género - Dar visibilidad a las mujeres como sujetos de estudio	-

Nota. Elaboración Propia

La cuarta propuesta revisada es la publicada por The Commonwealth of Learning, (2019) (tabla 2). Es una propuesta que pretende la evaluación de la

perspectiva de género tanto en aspectos del desarrollo del currículum escrito, como relacionados con la impartición y evaluación del curso. Para ello construye una escala de 5 puntos, (excelente: 4 puntos, bueno: 3 puntos, regular: 2 puntos, pobre: 1 punto y N/A o no aplicable: 0 puntos) que permita evaluar los contenidos de sus dos partes:

- Parte A, currículum escrito: evalúa en qué medida se ha considerado la igualdad de género a lo largo del proceso de desarrollo del currículo, desde el diseño del curso, contenidos y actividades de aprendizaje, hasta la representación y el uso del lenguaje, imágenes y recursos de aprendizaje.
- Parte B, impartición y evaluación del curso: analiza si los procesos de impartición, valoración, servicios de apoyo al estudiante y la evaluación tienen en cuenta o no las cuestiones de género.

Tabla 2

Análisis de la propuesta The Commonwealth of Learning (2019).

CATEGORÍAS	(The Commonwealth of Learning, 2019)
Lenguaje	- El lenguaje utilizado responde al género - Representación igualitaria y positiva de mujeres y hombres. en imágenes como autores/ narradores y protagonistas - Disponer de gráficos, imágenes, textos, ejemplos, títulos de temas que excluyen sistemáticamente todas las formas de prejuicios y estereotipos de género
Competencias	- Competencias sobre cuestiones de género en la materia
Objetivos	- Promover la igualdad de género
Contenidos	- Integrar conceptos de género y la perspectiva de género - Promover sistemáticamente la participación igualitaria de mujeres y hombres ofreciendo numerosas oportunidades de participación - Presentar a las mujeres como modelos a seguir, líderes y figuras históricas - Presentar estudios de caso, historias y ejemplos de mujeres/niñas y hombres/niños en números iguales - Los materiales de aprendizaje desglosadas por sexo - Incluir un glosario de términos de género relacionados con la temática en cuestión
Actividades	- Concienciar sobre cuestiones de género en la temática tratada - Ayudar al estudiantado a desarrollar conocimientos y habilidades relacionados con cuestiones de género relevantes para la materia

Evaluación	- Variedad de formas de valorar y evaluar al alumnado - Igualdad de oportunidades y resultados para las mujeres y hombres - Comentarios y soluciones proporcionadas por igual por mujeres y hombres - Proporcionar flexibilidad en términos de tiempo y duración para acomodar los roles de género - Obtener resultados de aprendizaje desglosado por sexo para captar cualquier diferencia - Recopilar datos desglosados por sexo de la tasa de inscripción y alumnado que finaliza el curso - Evaluación cualitativa sensible al género relativa a necesidades y resultados del alumnado - Disponer de un sistema formal y de fácil aplicación para llevar a cabo recoger las valoraciones en cada curso académico y revertir en mejoras para sucesivos cursos
Bibliografía	- Incluir de forma igualitaria materiales de referencia a nivel académicos y de investigación
Investigación	-

Nota. Elaboración Propia

La quinta rúbrica analizada está contenida en la publicación de Ángeles Rebollo y Alicia Arias (2021), (tabla 3). Este trabajo recopila diversas experiencias sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y la docencia universitaria, desarrolladas en universidades españolas. En esta revisión nos centraremos en la aportación realizada por la Universidad de La Coruña (Arias, Fernández y Lorenzo, 2021), la cual plantea:

- Elaborar una ficha donde el profesorado tiene que revisar y anotar la ausencia o presencia de diversos conceptos en cada parte de las guías. Los conceptos considerado son: mujer, hombre, poder, igualdad de oportunidades, segregación, conciliación, alumnos/as, alumnos, alumnas, derechos sexuales, estereotipos, estereotipos de género, estereotipos sociales, roles, roles de género, feminismo, roles culturales, identidad, roles sociales, política de género, equidad, desigualdad, desigualdad de género, discriminación, discriminación por sexo, discriminación por género, educación no sexista, educación sexista, femenino, masculino, política de igualdad, lenguajes sexista y lenguaje inclusivo.

- Rellenar una plantilla de indicadores donde el profesorado debe validar su guía docente, mediante una escala de 10 puntos.

La sexta y última propuesta incluida en esta revisión es la presentada por Ángela Muñoz et al., (2023) desarrollada en el seno del GpIEGénero 22-031 (tabla 3). Los resultados obtenidos de su estudio sobre las guías docentes de la Universidad de Málaga indican: el uso extendido el masculino genérico en las guías, escasez de contenido coeducativo, mayor número de hombres como primeros autores de las citas bibliográficas y ausencia de citas bibliográficas en las que se indicará nombres y apellidos completos. La consecuencia inmediata de estos resultados fue la elaboración de una serie de recomendaciones aplicables en la revisión y actualización de guías docentes. Concretamente se plantearon las siguientes recomendaciones:

- Seguir las indicaciones del “IV Plan de Igualdad” de la Universidad de Málaga:
 - *Medida 3.1.* Aumentar y consolidar la temática de género en los planes de estudio de Grado y de Máster.
 - *Medida 3.5.* Incluir la perspectiva de género en la oferta de cursos y encuentros académicos.
 - *Medida 3.7.* Promover el uso no sexista del lenguaje y la inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de los estudios de Grado y de Máster.
- Revisar los siguientes apartados sugiriendo las siguientes incorporaciones:
 - *Competencias:* competencias relativas al género
 - *Contenidos de las asignaturas:* temas específicos o subapartados dentro de un tema que contemple la perspectiva de género.
 - *Procedimiento de Evaluación:* actividades con contenido relacionado con la perspectiva de género.

- *Bibliografía*: incorporación del nombre completo del autor o autora para visibilizar a las mujeres en las bibliografías. Esta adaptación está contrastada con la Asociación Americana de Psicología.

Tabla 3

Análisis de las propuestas de Arias, Fernández y Lorenzo (2021) y de Muñoz et al., (2023).

CATEGORÍAS	(Arias, Fernández y Lorenzo, 2021)*	(Muñoz et al., 2023)
Lenguaje	- Presencia o ausencia lenguajes sexista y lenguaje inclusivo	- Uso de Lenguaje Inclusivo: sustantivos Colectivos y Abstractos (estudiantado, profesorado...), perífrasis, palabras no marcadas, omisión de términos masculinos innecesarios - Uso de Lenguaje no Sexista: usar Barras y guión, desdoblamiento o duplicaciones - Uso del Lenguaje no Inclusivo, masculino genérico
Competencias	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Inclusión de competencias (cognitivas, actitudinales o instrumentales) relacionadas con la igualdad de género o con la capacidad de analizar diferentes temáticas desde la perspectiva de género
Objetivos		- Aprendizaje de competencia de género
Contenidos	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Inclusión de temas relacionados con la igualdad entre sexos, así como las diferencias existentes entre los mismos
Actividades	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Propuestas de actividades de aprendizaje que cuestionen los roles tradicionales de género
Evaluación	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Actividades con contenido relacionado con la perspectiva de género - Facilitar la asistencia del alumnado actividades complementarias relacionadas con género - Evaluación de la participación en estas actividades
Bibliografía	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Primera persona en la autoría de cada referencia bibliográfica - Nombre completo de las personas en cada referencia bibliográfica
Investigación		-

* Evaluación por parte del profesorado sobre la ausencia o presencia de los términos o palabras claves, en todos los apartados de la programación docente como: mujer, hombre, poder, igualdad de oportunidades, segregación, conciliación, alumnos/as, alumnos, alumnas, derechos sexuales, estereotipos, estereotipos de género, estereotipos sociales, roles, roles de género, feminismo, roles culturales, identidad, roles sociales, política de género, equidad, desigualdad, desigualdad de género, discriminación, discriminación por sexo, discriminación por género, educación no sexista, educación sexista, femenino, masculino, política de igualdad, lenguajes sexista y lenguaje inclusivo.

Discusión

El análisis realizado nos muestra que hay un interés compartido tanto a nivel internacional como a nivel nacional por la elaboración de rúbricas para evaluar la perspectiva de género en la docencia del ámbito universitario. Resaltando la gran utilidad que tiene tanto para el profesorado como para la propia institución universitaria, el disponer de un instrumento o herramienta que permita identificar unidades de análisis (recogidas en categorías) y su nivel de valoración o apreciación de manera más global o analítica y favoreciendo respecto a las autorías, la confluencia de profesorado de universidades diversas tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

En relación a los contenidos de las propuestas se observan más contenidos comunes relacionados con los aspectos formales de la guía docente que con aspectos relacionales que sirven para revisar la actuación docente y diagnosticar su nivel de implicación con la perspectiva de género.

En cuanto a la forma de evaluar las categorías, las propuestas han sido muy diversas, desde escalas de 4 puntos, de 5 puntos y de 10 puntos, hasta el uso de términos dicotómicos de presencia o ausencia en cada uno de los apartados que componen las guías docentes.

Tras esta revisión se realizan una serie de recomendaciones para generar rúbricas más cohesionadas y globales desde una perspectiva integradora:

1. Usar el lenguaje (inclusivo) como punto común que debe estar presente en todas las rúbricas, ya que la forma de expresión determina la forma de actuación, y en muchos casos no se especifica esta categoría que es el punto de partida del resto y el motor del cambio.

2. Mayor hincapié en la categorías de investigación, ya que es un punto fundamental de la educación superior universitaria y aparece muy segregado o inexistente en la evaluación de la perspectiva de género, siendo un punto clave. Desde la investigación aportamos el conocimiento que se disemina en las aulas docentes y formamos la base de los futuros conocimientos.
3. Dar mayor relevancia a los aspectos relacionales que se escapan de los formales y son más fácilmente asumibles por todo el cuerpo docente, implicando más voluntariedad y esfuerzo que dependencia del sistema.
4. Unificar los criterios de estructura de las rúbricas, eliminando las más dicotómicas hasta modelos en los que se ejemplifican los diferentes pasos a seguir para conseguir la inclusión de la perspectiva de género en una categoría dada. Esto facilita su comprensión, su uso y aplicabilidad.
5. Finalmente, tratar de hacer rúbricas que recojan todo esto pero sean sencillas y breves, ya que aquellas más amplias o pesadas tienden a no ser empleadas y con ello no conseguimos la adhesión por parte del profesorado para aplicarlas en su actividad y poner en práctica las mejoras oportunas, lo cual es la

Referencias

- Arias Rodríguez, A., Fernández Sánchez, A. & Lorenzo Castiñeiras, J. J. (2021). Enfoque de género en las guías docentes de la titulación de educación. En A. Rebollo y A. Arias (Eds.), *Hacia una Docencia sensible al Género en la Educación Superior* (1º ed., pp. 19-54). Dykinson S.L.
- Bosch Fiol, E. & Mantero Heredia, S. (2018). *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género Psicología*. Xarxa Vives d'Universitats.
https://cdn.vives.org/var/www/html/vives.org/wp-content/blogs.dir/11/files/2024/07/19090845/psicologia_cast.pdf

- Díaz, C. (2014). *Cuestionario para la evaluación de la igualdad de género en la enseñanza. Proyecto e–qual - Teacher, Gender, Equality*. Universidad de Valencia. https://www.uv.es/igualtat/webnova2014/Cuestionario_Friburgo.pdf
- García González, I. & Arenas Conejo, M. (2022). *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género, Docencia en Línea*. Universitat Oberta de Catalunya y Xarxa Vives d'Universitats. https://cdn.vives.org/var/www/html/vives.org/wp-content/blogs.dir/11/files/2024/07/18125823/docencia_cast.pdf
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Muñoz Sánchez, A. M., Sánchez Sánchez, A. M., Escudero Gallegos, C. A., Casado Martín, Y., Fernández-Baena, F. J., García-Durán, L., García Sánchez, M. B., López de Uralde Selva, M. A. & Salas Martínez, M.D. (octubre, 2023). *Género e Inclusión en Educación Superior: Desarrollo de una Línea permanente de Innovación Educativa en la Universidad de Málaga*. [Presentación de Póster] IV Congreso Andaluz de Coeducación, Granada, España.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se regula el régimen jurídico del control interno en el ámbito del sector público estatal. (2021). *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Rebollo Catalán, A. & Arias Rodríguez, A. (2021). *Hacia una docencia sensible al género en la educación Superior*. Dykinson S.L.

<https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>

The Commonwealth of Learning. (2019). *Learning Resources Gender Evaluation Rubric*. COMMONWEALTH OF LEARNING.
<https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/986bfc36-b76a-4e0a-86d4-5d9828c6ffof/content>

Zugaza Goienetxea, U., Del Hoyo Moreno, I., Ureta García, M., Ahedo Gurrutxaga, I. & Amurrio Velez, M. (2019). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas. *Revista De Estudios Empresariales*, 1(2), 25-48. <https://doi.org/10.17561/ree.v2019n2.2>

**CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y
ACTITUDES IGUALITARIAS Y DISCRIMINATORIAS DE
UNIVERSITARIOS**

**Davila Gonzalez Mary Delhy¹ , Guerrero Aguilar Adriana¹ ,
Peralta Quijano Candelaria¹ , Vera Noriega Jose Angel²**

**¹Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del
SNTE.**

²Universidad de Sonora.

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Vera Noriega Jose
Angel**, jose.vera@unison.mx

Introducción

La discapacidad es definida por la Organización Panamericana de la Salud (OPS,2023) como “personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás”, reconociendo esta organización el derecho a desarrollarse libremente en la sociedad.

Del mismo modo, González y Gross (2022), argumentan que la discapacidad depende de la interacción que la persona tenga con el medio que lo rodea, señalan que la sociedad es la que incorpora las barreras, es por lo tanto un cambio en la sociedad de gran importancia para eliminar las barreras a las que se expone una persona con discapacidad.

En México de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI,2020), el total de la población en el país es de 12,6014,024; de las cuales 6,179,890 personas tienen algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9 % de la población total del país, de las cuales el 53 % son mujeres y 47 % son hombres.

Una investigación realizada por Atoche-Silva et al. (2021) un estudio en la ciudad de Piura en Perú, donde se analizó la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad en una universidad privada católica de Piura, tomando en cuenta las dimensiones, valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento/negación de los derechos, implicación personal y asunción de roles, la muestra estaba conformada por 807 estudiantes de dieciséis carreras profesionales, de los cuales 493 son mujeres y 314 varones a los que se les midió con la EAPD de Verdugo et al. (1995), este estudio arrojó datos que indicaron que la mayoría

de los estudiantes no presentaron una actitud favorable frente a las personas con alguna discapacidad, negándoles los derechos de inclusión.

En cuanto a México, González, Zúñiga y Arce (2021) realizaron una investigación que permitió conocer el nivel de inclusión educativa de cada uno de los Estados de la República, tomando en cuenta, la edad y la matrícula de cada una de las universidades, los datos fueron obtenidos de la Estadística de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2017, ANUIES) y del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI 2014), los datos expuestos señalan tres niveles de inclusión, alto, medio y bajo, los Estados de Hidalgo, Baja California Sur y Querétaro son los que obtuvieron el nivel más alto, puesto que su porcentaje en la matrícula era superior al de los otros Estados, con respecto a Sonora, esta se encuentra en el nivel medio.

En una investigación realizada por Beunza-García, Gómez y Álvarez (2022) en una universidad de Madrid donde participaron 460 personas, se encontró que las personas que habían tenido contacto con personas con discapacidad tenían una actitud más positiva que la que no, esto indica que las actitudes de los jóvenes parecen estar relacionados con el contacto con personas con discapacidad, el objetivo de este estudio es comparar las actitudes que manifiestan los jóvenes universitarios del noroeste del país, con y sin contacto con discapacitados, tomando en cuenta los parámetros de género, edad, semestre y carrera.

Método

Participantes

El universo poblacional para esta investigación se conforma por 1905 estudiantes de educación superior pertenecientes a una Institución de Educación Superior tecnológica en el Noroeste de México, de los cuales, 620 son mujeres y 1285 son hombres. A continuación, se presenta la distribución de la muestra total en los parámetros de Edad, Departamento y Semestre:

De los 1905 participantes en el estudio, 583 tuvieron contacto con personas con discapacidad y 1322 no tuvieron contacto. De esta nueva población objeto de estudio, 193 son mujeres y 390 son hombres. La edad de los estudiantes se encuentra en los siguientes intervalos: de 18 a 21 años son 479 (82.2%), de 22 a 24 años son 89 (15.3%) y de 25 o más años son 15 (2.5%); los cuales están cursando del primer a duodécimo semestre, quedando distribuidos de la siguiente manera: en el primer año 191 (32.7%), en el segundo año 191 (32.7%), en el tercer año 103 (17.7%), en el cuarto año 66 (11.4%), en el quinto año 26 (4.5%) y en el sexto año 6 (1.0%). El número de casos por departamento: Metal Mecánica (535), Electrónica Eléctrica (294), Industrial (317), Económico Administrativo (334), Sistemas Computacionales e informática (425)

Instrumento

Para la investigación realizada en el presente estudio, se empleó la aplicación de la EAPD de Sainz-Palafox, et al., (2022), modificada de Verdugo, et al., (1995). Para el análisis de fiabilidad de esta escala se obtuvieron los valores del coeficiente ω de McDonald, en la cual se obtuvo un valor total de .88.

Para responder al instrumento, el participante debe ponderar si está de acuerdo o no con los enunciados que se presentan, formulados de manera positiva y negativa, siendo los significados de las opiniones los siguientes: Estoy muy de acuerdo (MA), Estoy bastante de acuerdo (BA), Estoy parcialmente de acuerdo (PA), Estoy

parcialmente en desacuerdo (PD), Estoy en bastante desacuerdo (BD) y Estoy muy en desacuerdo (MD). La EAPD es una encuesta tipo Likert y está formada por 25 ítems, los cuales integran seis subescalas. Las dimensiones del instrumento se dividen en dos grupos: Actitudes Igualitarias (AI) y Actitudes Discriminatorias (AD). Dentro de las AI están las dimensiones RD (3 ítems) y ARC (5 ítems); mientras de en las AD se agrupan las dimensiones ND (5 ítems), VL (4 ítems), IP (4 ítems) y CG (4 ítems).

Cabe aclarar que la escala maneja una puntuación de 1 a 6, siendo el 6 una actitud positiva hacia las personas con discapacidad; ya que en las AI el 1 indica estoy muy en desacuerdo y el 6, estoy muy de acuerdo; mientras que en las AD el 1 indica estoy muy de acuerdo y el 6, estoy muy en desacuerdo.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en una Institución de Educación Superior en el Noroeste de México. Para el procedimiento, la recogida de los datos se realizó de forma electrónica a través de un formulario elaborado en Google form, mismo que contenía los ítems correspondientes al instrumento utilizado. Durante el ejercicio, se hizo un trabajo de alianza con los líderes de departamento de los diversos programas académicos, ya que resultaba esencial contar con su aprobación. Los profesores compartieron la encuesta directamente a sus alumnos a través de un vínculo electrónico. Los estudiantes respondieron al cuestionario durante la clase, se les brindó una explicación detallada del propósito de la investigación y se les solicitó su autorización para que pudieran responder al cuestionario.

Resultados

El total de la población participante en el estudio presenta actitudes igualitarias en cada una de las dimensiones, ya que en todas se encuentra por encima de la media teórica de 3.5, lo cual representa que los sujetos tienen una tendencia a las actitudes positivas; aspecto que se puede observar en la media de cada dimensión: Reconocimiento de Derechos (5.52), Asunción de Roles y Capacidades (4.94), Valoración de Limitaciones (4.72), Negación de Derechos (5.07), Implicación Personal (5.17), Calificación Genérica (4.76).

La edad particularmente se satura en tres factores: 18, 19 y 20 años, lo cual implica que el 68.1% pertenece a los alumnos más jóvenes de la muestra total; aspecto que se repite en los grupos SC y CC.

La variable discreta Semestre presenta el mayor número de alumnos en los semestres: segundo, cuarto y sexto; donde se concentra más de la mitad de la población (66.9%) en la MT; aspecto que es muy similar en SC y CC.

En los departamentos de Metal Mecánica y Sistemas Computacionales e Informática son donde se satura la mayoría de los sujetos del estudio, representando el 50.4% de la MT. Esto mismo se observa en los grupos SC y CC.

Los resultados son muy similares en los tres grupos (MT, SC, CC) tanto en la edad como en el semestre y el departamento.

En los descriptivos se encontró que la media, mediana y moda son similares en todas las dimensiones. Respecto a la asimetría, las dimensiones RD (-2.05), ND (-1.3) e IP (-1.46) presentan mayor sesgo a la derecha. En cuanto a la curtosis, se aprecia que es platicúrtica en la dimensión VL; es mesocúrtica en ARC y CG; es leptocúrtica en RD, ND e IP. La dimensión VL es la que presenta mayor desviación estándar (.90).

Para conocer si existían diferencias significativas entre el factor Edad en cada uno de los grupos (MT, SC, CC), se realizaron pruebas ANOVA, obteniendo los resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Análisis de varianza ANOVA para determinar la significancia del factor Edad con las dimensiones del instrumento.

Dimensiones	MT		SC		CC	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
RD	1.05	.382	1.05	.383	1.56	.168
ARC	.482	.790	.632	.675	1.15	.329
VL	1.31	.255	.869	.501	.794	.554
ND	4.06	.001	2.79	.016	1.75	.121
IP	2.80	.016	2.61	.023	.885	.491
CG	2.72	.018	1.87	.097	1.27	.272

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos. Reconocimiento de Derechos (RD), Asunción de Roles y Capacidades (ARC), Valoración de Limitaciones (VL), Negación de Derechos (ND), Implicación Personal (IP), Calificación Genérica (CG).

De acuerdo con los datos de la tabla 1, en la MT se encontró que existe diferencia significativa con las dimensiones ND, IP y CG; en el grupo SC la diferencia significativa es con ND e IP; contrariamente el grupo CC no tuvo diferencias significativas con ninguna dimensión.

Las pruebas post hoc Scheffé mostraron que en la MT la mayor diferencia en la dimensión ND se establece entre los jóvenes de 20 años ($m=4.98$) y los de 21 ($m=5.25$). La misma lógica se repite para la dimensión IP, donde los estudiantes de 20 años tienen la media más baja ($m=5.07$) y los de 21 años tienen el valor más alto ($m=5.28$). Siguiendo la lógica se encuentra la dimensión CG, donde los jóvenes de 20 años tienen el valor más bajo ($m=4.69$) y los de 21 años tiene la media más alta ($m=4.90$). En el grupo **SC** los resultados siguieron la misma lógica de la MT, en síntesis, los jóvenes de la muestra total y la muestra de sin contacto de hasta 20 años tienden a ser menos igualitarios y discriminatorios comparados con los de mayor edad.

Para conocer si existían diferencias significativas entre el factor Semestre en cada uno de los grupos (MT, SC, CC), se realizaron pruebas ANOVA. De acuerdo con los resultados del análisis de varianza, en la MT y en el grupo SC se encontraron diferencias significativas con todas dimensiones; mientras que en el grupo CC no tiene diferencias significativas con ninguna dimensión.

Las pruebas post hoc Scheffé mostraron que en la **MT** las diferencias estadísticamente significativas son la siguientes; en la dimensión RD se establece entre el octavo semestre ($m=5.42$) y el tercero ($m=5.61$). En la dimensión ARC, el noveno o superior semestre tiene la media más baja ($m=4.82$) y tercero tiene el valor más alto ($m=5.15$). La dimensión VL, el valor más bajo lo tiene segundo semestre ($m=4.63$) y la media más alta la tiene quinto ($m=4.96$); la dimensión ND presenta la diferencia más significativa entre el tercer semestre con el valor más bajo ($m=4.86$) y el sexto con el más alto ($m=5.20$), se repiten los mismos semestres en la dimensión IP, donde el tercero tiene el valor más bajo ($m=4.89$) y sexto el más alto ($m=5.28$). En la dimensión CG el valor más bajo lo tiene el tercer semestre ($m=4.56$) y el más alto lo tiene sexto ($m=4.89$). Como se puede observar, se repite la misma lógica en las dimensiones ND,

IP y CG en donde tercer semestre es el más bajo y sexto el más alto. En el **grupo SC** las diferencias que generan la significancia estadística en el análisis de varianza son las siguientes: : en la dimensión RD el noveno semestre o superior tienen la media más baja ($m=5.32$) y el primer semestre obtuvo el valor más alto ($m=5.62$); en la dimensión ARC el Octavo semestre tienen el valor más bajo ($m=4.82$) y tercero el más alto ($m=5.17$); en la dimensión VL, segundo semestre tiene el valor más bajo ($m=4.63$) y quinto tiene el más alto ($m=5.13$); en la dimensión ND, el valor más bajo lo encontramos en tercer semestre ($m=4.78$) y el más alto está en sexto ($m=5.23$); en la dimensión IP, el tercer semestre tiene el valor más bajo ($m=4.80$) y el noveno o superior tiene el más alto ($m=5.29$); en la dimensión CG, tercero es el más bajo ($m=4.53$) y sexto es el más alto ($m=4.93$). Se encuentra similitud entre la MT y el grupo SC en la dimensión ARC, donde ambas presentan los valores más altos en tercer semestre y los valores más bajos en los semestres superiores (octavo y noveno o superior); también hay similitud en las dimensiones VL, ND y CG, donde coinciden los mismos semestres en el menor los semestres iniciales y mayor valor en semestres terminales. En síntesis, en los primeros semestres de la universidad presentan menos actitudes igualitarias y no discriminatorias y aumentan hasta llegar a los últimos semestres.

Para conocer si existían diferencias significativas entre el factor Departamento en cada uno de los grupos (MT, SC, CC), se realizaron pruebas ANOVA, obteniendo los resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2

Análisis de varianza ANOVA para determinar la significancia del factor Departamento con las dimensiones del instrumento.

Dimensiones	MT		SC		CC	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
RD	3.18	.013	2.45	.044	1.56	.183
ARC	1.38	.238	1.85	.116	1.38	.237
VL	3.29	.011	2.50	.040	1.39	.236
ND	4.99	.001	5.11	.000	.980	.418
IP	3.65	.006	3.72	.005	.796	.528
CG	2.74	.027	3.29	.011	.702	.591

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos. Muestra Total (MT), Sin Contacto (SC), Con Contacto (CC), Reconocimiento de Derechos (RD), Asunción de Roles y Capacidades (ARC), Valoración de Limitaciones (VL), Negación de Derechos (ND), Implicación Personal (IP), Calificación Genérica (CG).

De acuerdo con los datos de la tabla 2, en la MT y en el grupo SC se encontraron diferencias significativas con las dimensiones RD, VL, ND, IP y CG, únicamente no tuvieron diferencia significativa con ARC. Por otra parte, el grupo CC no tiene diferencias significativas con ninguna dimensión.

Las pruebas post hoc Scheffé mostraron que en la MT la diferencia entre los grupos en la dimensión RD se establece entre el departamento de Electrónica Eléctrica (m=5.45) y el departamento de Metal Mecánica (m=5.57) son los que contribuyen a la significancia estadística en la prueba de ANOVA. En la dimensión VL, el valor más bajo lo tiene el departamento de Industrial (m=4.59) y la media más alta la tiene Metal Mecánica (m=4.80); la dimensión ND presenta la diferencia que más contribuye a la significancia estadística entre el departamento Económico Administrativo con el valor

más bajo ($m=4.96$) y el departamento Metal Mecánica con el más alto ($m=5.19$); en la dimensión IP, el departamento de Industrial tiene el valor más bajo ($m=5.07$) y Metal Mecánica el más alto ($m=5.26$). En la dimensión CG el valor más bajo lo tiene el departamento de Industrial ($m=4.65$) y el más alto lo tiene Electrónica Eléctrica ($m=4.82$). En el **grupo SC** los resultados fueron como a continuación se describen: en la dimensión RD, el departamento de Sistemas Computacionales e Informática tienen la media más baja ($m=5.44$) y el departamento de Industrial obtuvo el valor más alto ($m=5.58$); en la dimensión VL, el departamento Económico Administrativo tiene el valor más bajo ($m=4.64$) y Metal Mecánica tiene el más alto ($m=4.83$); en la dimensión ND, el valor más bajo lo encontramos en el departamento Económico Administrativo ($m=4.91$) y el más alto está en Metal Mecánica ($m=5.21$); en la dimensión IP, el departamento Económico Administrativo tiene el valor más bajo ($m=5.02$) y Electrónica Eléctrica tiene el más alto ($m=5.24$); en la dimensión CG, Industrial es el más bajo ($m=4.64$) y Electrónica Eléctrica es el más alto ($m=4.85$). Se encuentra similitud entre la MT y el grupo SC en la dimensión ND, donde ambas presentan el valor más bajo en el departamento Económico Administrativo y el valor más alto en Metal Mecánico; también hay similitud en la dimensión CG, donde el valor más bajo lo tiene Industrial y el más alto en Electrónica Eléctrica. El departamento de Metal Mecánica resultó en todas las dimensiones en ambos grupos con los valores más altos en actitudes discriminatorias y el más bajo en actitudes igualitarias.

Discusión

Respecto a los departamentos a los que pertenecen las diferentes carreras que estudian los jóvenes, la mayor parte se satura en dos de ellos: Metal Mecánica y Sistemas Computacionales e Informática; siendo las áreas de ingeniería y tecnología las

que actualmente cuentan con mayor demanda en el mercado laboral, (Burgos y López, 2010).

En el parámetro Edad, en MT y SC, los jóvenes de 20 años son los que presentan menor actitud igualitaria en las dimensiones referidas, mientras que los de 21 años son los que dan muestra de una mayor actitud igualitaria. Las actitudes hacia la discapacidad pueden ir cambiando a lo largo de la formación universitaria como indica Abellán (2015). En el grupo CC, no hay diferencias en sus perspectivas sobre cada dimensión, ya que, al haber tenido contacto con personas con discapacidad, sus actitudes son similares.

En cuanto al parámetro Semestre, en la MT y en SC se observa que existe relación con todas las dimensiones; en MT en la dimensión RD, los estudiantes de octavo semestre muestran menos actitudes igualitarias y los de tercer semestre presentan una mayor actitud igualitaria. En la dimensión ARC, los alumnos de noveno u superior semestre tienen una menor actitud igualitaria y los de tercer semestre indican una mayor actitud igualitaria. En las dimensiones ND, IP y CG los jóvenes de tercer semestre son los que presentan menos actitudes igualitarias y los de sexto semestre son los que tienen mayor actitud igualitaria.

En los grupos MT y SC se encontraron las siguientes similitudes: en la dimensión ARC, son los jóvenes de tercer semestre los que tienen mayor actitud igualitaria y los que cursan los semestres superiores son los que tienen menor actitud igualitaria; en la dimensión VL, los estudiantes de segundo semestre tienen menor actitud igualitaria y los de quinto mayor; en ND y CG, en el tercer semestre están los alumnos de menor actitud igualitaria y en el sexto semestre los de mayor actitud igualitaria.

En el grupo CC, las actitudes de los alumnos son similares e igualitarias, independientemente de los semestres y la carrera que cursan, ya que son los que tuvieron algún contacto con personas con discapacidad, lo cual los lleva a discernir de manera positiva. González y Baño (2012) y Molina y Valenciano (2010) enuncian que el nivel de contacto con personas con discapacidad aumenta la actitud positiva hacia ellas.

En los grupos MT y SC se encontraron las siguientes similitudes: en la dimensión ND, son los jóvenes del departamento Económico Administrativo los que tienen mayor actitud igualitaria y los del departamento Metal Mecánico son los que tienen menor actitud igualitaria; también se encuentra similitud en MT la dimensión CG, donde los estudiantes de Industrial tienen menor actitud igualitaria y los de Electrónica Eléctrica mayor actitud igualitaria. Tal como lo señala Beunza-García (2022), la actitud hacia las personas con discapacidad no está determinada únicamente por la edad, sino que influyen otras variables como la educación recibida, el contacto y la información que el individuo tenga sobre la discapacidad o el contexto en el que se desarrolla la persona.

Para finalizar, se puede concluir que los jóvenes universitarios que tuvieron contacto con personas con discapacidad coinciden en sus respuestas a los ítems del instrumento aplicado en el estudio, lo cual se detecta al observar que la media tanto en la edad, semestre o departamento es alta, esto implica que se acerca más al 6, por lo que sus actitudes se consideran igualitarias; además, las desviaciones estándares de los subgrupos de comparación son pequeñas, lo que indica que tienen menos variabilidad. En cambio, aquellos que no tuvieron contacto con personas con discapacidad presentan diferencias en sus respuestas, mismo que se puede deber a la deseabilidad social, ya que actúan o responden de acuerdo con lo que consideran correcto culturalmente (Domínguez, et al., 2012).

Referencias

- Abellán, J (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educacion Fisica. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1 (3), 207- 219.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/17674/SPORTIS_1_3_2015_3.pdf?sequence=1
- Atoche-Silva, L., Horna-Calderón, Vela -Miranda, O. y Sánchez-Chero, M (2021) Actitudes hacia personas con discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista de la universidad de Zulia* (33) 209-226.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rluz/article/view/35827/38182>
- Beunza-García, S., Gómez-Parra, J. y Álvarez-Melcón, A (2022). Variables que influyen en las actitudes hacia las personas con discapacidad. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), 29-54.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/763>
- Burgos, F. y López, M (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la educación superior*, 39(156), 19-33.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400002&lng=es&tlng=es.
- Domínguez, E., Aguilera, M. Acosta., Navarro, C. y Ruiz, P (2012). La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de investigación psicológica*, 2(3), 808-824.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000300005&lng=es&tlng=es
- González, V. y Gross M (2022). Marco histórico de la educación de las personas con discapacidad visual en Costa Rica. *Revista de Educación*. 46 (2). 8-9
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n2/2215-2644-edu-46-02-00542.pdf>

- González, G., Zúñiga, Ll. y Arce, C (2021) Un Panorama sobre la educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *La revista de investigación educativa de la Rediech.* 12. 1,512-13.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1171/1312
- González, J., y Baños, L (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232012000200011&lng=es&tlng=es
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad datos nacionales [comunicado de prensa]*.
<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20personas%20con,la%20poblaci%C3%B3n%20total%20del%20pa%C3%ADs>
- Molina, J., y Valenciano, J (2010). Creencias y Actitudes hacia un Profesor de Educación Física en Silla de Ruedas: Un Estudio de Caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 136-149.
- Organización Panamericana de la Salud (2023) *Discapacidad*.
<https://www.paho.org/es/temas/discapacidad#:~:text=Seg%C3%BAAn%20el%20Informe%20Mundial%20sobre,mayores%20m%C3%A1s%20que%20los%20j%C3%B3venes>
- Verdugo, M., Jenaro, C. y Arias, B (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135).

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL

**Sánchez-Bolívar Lionel¹, Álvarez-Ferrándiz Daniel², Contreras-
Rodríguez María José³, Escalante-González Sergio¹**

¹Universidad Isabel I

²Universidad de Granada

³Universidad de Jaén

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Lionel Sánchez-Bolívar**, lionel.sanchez@ui1.es

Introducción

La Constitución Española, en su artículo 14, expone que “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

En este sentido, nuestro marco constitucional garantiza, junto con el artículo 27 (Derecho a la Educación), una educación universal, integradora e inclusiva, por lo que no puede existir ningún tipo de discriminación, tal y como refiere el artículo 14.

Aunque existe un marco legal de referencia que, en principio, debería garantizar la diversidad en las aulas, la realidad social es que la actitud de rechazo por razón de orientación sexual se da hoy en día en las diferentes etapas del sistema educativo español, manifestándose en homofobia, lesbofobia, transfobia y bifobia (Granero-Andújar, 2019; Barragán-Medero & Pérez-Jorge, 2020; López-Sáez et al., 2020).

Es frecuente encontrar en las aulas, especialmente y más frecuente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), situaciones de abuso (bullying) hacia el alumnado que manifiesta públicamente o verbaliza una condición sexual no heterosexual o una identidad de género que se aparta de la identidad cisgénero. (Duque & Teixido, 2016; Granero-Andújar, 2019).

Aunque la legislación española reconoce que la inclusión del alumnado debe ser universal, prestando especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales y al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, así como la inclusión de la perspectiva de género y la diversidad sexual como temas tratados transversalmente en todas las materias y dentro de todos los contenidos, la realidad es que el alumnado que manifiesta una orientación sexual diferente a la heterosexual, o una identidad de género diferente a la cisgénero, es todavía objetivo de burla, maltrato

o acoso, tanto en el entorno educativo, por parte de sus iguales, como socialmente – aunque en menor medida– (Duque & Teixido, 2016; Granero-Andújar, 2019; López-Sáez et al., 2020; Martxueta-Pérez & Etxeberia-Murgiondo, 2014; Platero, 2013).

Relacionado con lo anterior, el alumnado homosexual, bisexual, transgénero o queer (LGBTQ), en general, tiene que afrontar, por un lado, la crisis de identidad sexual y de género propia de la adolescencia y, por otro lado, la crisis psicosocioemocional que implica tener una orientación sexual y/o una identidad de género diferente al cisheteronormativismo impuesto por la sociedad (Duque & Teixido, 2016; Granero-Andújar, 2019; López-Sáez et al., 2020; Garaigordobil & Larrain, 2020; Martxueta-Pérez & Etxeberia-Murgiondo, 2014; Platero, 2013).

Asimismo, el alumnado que manifiesta una orientación sexual no heterosexual, o una identidad de género no cisgénero, se enfrenta, por un lado, a las reacciones sociales de sus iguales y al juicio y reacción del resto de la sociedad en la que se encuentra inserto. En este sentido, la educación puede facilitar la aceptación por parte de la sociedad, y del resto del alumnado, si la misma se basa en la inclusión de la diversidad sexual y de género como valores educativos axiales de la misma y de todos los contenidos impartidos, independientemente de la materia a impartir (Granero-Andújar, 2019; López-Sáez et al., 2020).

Dada la importancia y el impacto que la educación tiene en la percepción de la diversidad de orientaciones sexuales y de género, así como el papel de micro sociedad que la escuela tiene en sus diferentes etapas educativas, se propone este trabajo de revisión bibliográfica, con el objetivo principal de analizar el estado de la cuestión sobre esta temática.

España es un país que destaca por tener bajos niveles de prejuicios y discriminación hacia el colectivo LGTBQ. Pese a lo anterior, el colectivo LGTBQ sufre mayores niveles de prejuicios que el colectivo heterosexual. Y como resultado de lo

anterior, la vida escolar y laboral del colectivo LGTBQ se ve afectada, ya que los niveles de discriminación a la que se enfrentan las víctimas y acosadores pertenecientes al colectivo LGTBQ durante los periodos de desarrollo de la personalidad los convierten en grupos de riesgo de desarrollo de mayores niveles de depresión, ansiedad social y de otros síntomas patológicos como la somatización o la hostilidad. Además, estos grupos asumen un mayor riesgo que los grupos heterosexuales de desarrollar patologías relacionadas con el estrés, como demencia o declive cognitivo, a lo largo de su vida adulta (Correro & Nielson, 2019; Garaigordobil & Larrain, 2020; Moya & Moya-Garófano, 2020).

Por lo tanto, existen muchos estudiantes que ocultan su identidad sexual por temor a la discriminación por parte de compañeros o profesores, por miedo a la exclusión en el ámbito educativo y por falta la percepción de falta de un ambiente de apoyo. No pudiendo obviar que la etapa adolescente es un periodo complicado para el desarrollo de la personalidad y se ve afectado por otros aspectos como el consumo de alcohol, hecho que puede agravar el bullying por parte de iguales en minorías LGTBQ (Formby, 2017; Nama et al., 2017; Pollitt et al., 2018).

El bullying o el acoso a través de las redes sociales en internet (ciberbullying) es una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los adolescentes en el entorno personal y escolar, pero este tipo de acoso aumenta cuando hablamos de víctimas pertenecientes a grupos minoritarios no heteronormativos como homosexuales, bisexuales, transgénero, o queer. Las consecuencias de este acoso para la minoría del colectivo LGTBQ en edad de desarrollo son problemas crónicos, en aspectos como el desarrollo de relaciones de confianza, mayores niveles de depresión o problemas de salud mental relacionados con insatisfacción personal y laboral, en la vida adulta (Drydakis, 2018; Garaigordobil & Larrain, 2020; Earnshaw et al., 2019).

En relación con lo anterior, el colectivo LGTBQ corre un mayor riesgo a nivel educativo, ya que las víctimas de bullying durante el periodo escolar sufren mayor riesgo de no llegar a obtener formación universitaria, lo que a su vez puede desarrollar una asociación negativa con la satisfacción y el desarrollo profesional (Drydakis, 2018).

La educación integral de una persona debe de tener como fin la tolerancia y para alcanzar este objetivo, la educación debe basarse en tres pilares: la familia, la escuela y la sociedad. En el ámbito escolar existen diversos programas centrados en trabajar protocolos de actuación contra bullying, pero es necesario establecer programas que se centren en erradicar prejuicios, estereotipos y estigmas con el fin de extinguir la desigualdad a la que se enfrentan el grupo minoritario LGTBQ. Ya que el desarrollo de estrategias antibullying es necesario para poder dar soporte a las víctimas y para garantizar un futuro satisfactorio a nivel personal y profesional (Drydakis, 2018; Garaigordobil & Larrain, 2020; Marzetti, 2017).

La importancia de estos programas se hace relevante por la relación existente entre el nivel de homofobia internalizada existente en la sociedad y el nivel de ideación de suicidio que se desarrolla en individuos de minorías sexuales que se ven sometidos a acoso, discriminación y rechazo basados en la orientación sexual, una forma específica de odio que experimentan las personas de minorías sexuales, denominada homofobia. Por lo que se hace indispensable que estos programas se basen en estructuras de soporte emocional para las víctimas (Pickles, 2021; Rogers et al., 2020).

Hay que considerar que existe una mayor discriminación cuando los individuos no disfrutan de un estatus social alto o son poco atractivos y, por el contrario, las personas con mejores relaciones sociales reciben más apoyo social, algo que repercute en su salud mental y mitiga sus niveles de estrés. Es por ello que las minorías sexuales que experimentan homofobia internalizada se acercan en busca de apoyo a la comunidad LGTBQ en busca de apoyo, siendo necesario que exista una relación entre

los grupos de ayuda social y las organizaciones comunitarias LGBTQ (Correro & Nielson, 2019; Demant et al., 2018; Pachankis et al., 2020; Rogers et al., 2020; Salfas et al., 2019).

Es importante destacar que la mayoría de los problemas a los que se enfrentan las minorías del colectivo LGBTQ están asociadas a la homofobia internalizada, ya que la homofobia es palpable en nuestra sociedad y podemos encontrar múltiples ejemplos en el cine, donde la homosexualidad suele relacionarse con historias ocultas y escabrosas que se basan en estereotipos y tópicos poco favorables para dicho colectivo. De la misma forma, la homosexualidad ha sido y sigue siendo considerada una enfermedad o un trastorno. Por lo tanto, la homofobia internalizada presente en el ámbito social propicia que la víctima de acoso lo sea durante las diferentes etapas de su vida, siendo objeto de ridiculización y abuso verbal, todo ello avalado por el contexto social que en este país es de carácter religioso, hecho que permite que aún existan factores que consideran que la diversidad sexual es una aberración y que quienes pertenecen a dichos grupos son pecadores, personas alejadas de la virtud (Drydakís, 2018; Huerta, 2020; Tobin & Moon, 2018).

Por todo lo anterior, queda puesto de manifiesto que la diversidad sexual es un tema pendiente en el currículo educativo, lo que afecta a los pertenecientes al colectivo LGBTQ y lo que hace que sea imperiosa la necesidad de buscar, desarrollar e implantar métodos que promuevan la tolerancia, la equidad en el aula para conseguir una evolución social en temas de diversidad sexual (Huerta, 2020).

El objetivo de este trabajo de revisión bibliográfica consiste en analizar el estado actual de la cuestión sobre la perspectiva y el punto de vista del alumnado sobre la inclusión educativa, en las diferentes etapas, de la diversidad sexual y de la diversidad de género. Para ello se ha desarrollado, durante el mes de abril de 2021, la búsqueda de recursos bibliográficos en la base de datos Web of Science.

Método

Se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica descriptiva, durante el mes de abril de 2021, con el objetivo de lograr una aproximación a las investigaciones más relevantes, en la actualidad, acerca del estado de la cuestión en materia de inclusión educativa de la diversidad sexual y la perspectiva del alumnado, en diferentes etapas educativas, de las diversas orientaciones sexuales e identidades de género.

Para ello se hizo uso de la colección principal de la base de datos Web of Science. El criterio para la selección de descriptores y período de búsqueda tuvo como objetivo acceder a los trabajos más relevantes y actuales que describen la perspectiva del alumnado sobre las diversas orientaciones sexuales e identidades de género. Las palabras que orientaron la búsqueda fueron: diversidad sexual (sexual diversity) y escuela (school), haciendo uso del campo “Tema”. Asimismo, se incluyeron únicamente las investigaciones publicadas en revistas indexadas, a las que se permitió el acceso al texto completo, que estuviesen escritas en español o inglés y que hayan sido publicadas entre el año 2017 y el 2021 (últimos cinco años).

Resultados y discusión

El objetivo de este estudio de revisión bibliográfica es analizar el estado actual de la ciencia respecto al trato que se da al alumnado LGTBIQ+ y la perspectiva del alumnado sobre la diversidad sexual y de identidad de género.

Tal y como reflejan Gallardo-Nieto et al. (2021), el alumnado LGTBIQ+ tiene más posibilidades de sufrir bullying por parte de sus compañeros. En este sentido, y dada la delicada situación psicológica y social que este colectivo experimenta, también

aumentan, considerablemente, el riesgo de padecer un trastorno alimentario o de desarrollar prácticas alimentarias poco saludables, e incluso tendencias suicidas.

En relación con lo anterior, entornos de apoyo, amistades con actitudes de comprensión y cariño, así como entornos familiares protectores facilitan la autoaceptación y actúan como factores protectores de la salud psicosocial del alumnado LGTBIQ+, previniendo situaciones estresantes y daños emocionales en este estudiantado (Barragán-Medero & Pérez-Jorge, 2020; Gallardo-Nieto et al., 2021).

En la etapa de Educación Primaria, incluir conceptos y contenidos sobre diversidad sexual y de género en el currículo, de una forma natural e implicando a las familias en ello, favorece las actitudes inclusivas y favorecedoras. Por otro lado, la falta de refuerzo por parte de las familias fomenta actitudes discriminatorias y aumentan el riesgo de acoso escolar (Rodríguez-Bustamante et al., 2021).

El periodo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), caracterizado por coincidir con la adolescencia, etapa evolutiva del ser humano caracterizada por la complejidad y la volatilidad psicosocial del mismo, es también una oportunidad para promover la igualdad universal y la no discriminación por orientación sexual o por identidad de género (Cifuentes-Zunino et al., 2020).

En este sentido, los hombres adolescentes tienen más posibilidades de llevar a cabo prácticas discriminatorias, relacionadas con el acoso escolar, que el alumnado femenino de la misma etapa. En esta etapa evolutiva y educativa, caracterizada por la desorientación psicológica y social, el alumnado masculino malinterpreta la masculinidad con un poder hegemónico, heredado por el machismo heteronormativo tradicionalmente arraigado en la sociedad. Esta forma de poder lo manifiesta el estudiantado masculino como actos de agresividad, discriminación y bullying hacia el colectivo LGTBIQ+ (Cifuentes-Zunino et al., 2020; Gelpi & Montes de Oca, 2020; Larti et al, 2020).

Tal y como se infiere, parte del problema radica en la falsa creencia de que los rasgos femeninos, o actitudes tradicionalmente atribuidas al género femenino, resta masculinidad y poder al género masculino. Por otro lado, esta polarización binaria del género ha contribuido a perpetuar esta creencia, mientras que la realidad social, en la que el género es un constructo social fluido, favorece la diversidad, la igualdad y la armonía en los entornos educativos. En este sentido, aportar formación e información al respecto, favorece la actitud inclusiva en el alumnado (Cifuentes-Zunino et al., 2020; Gelpi & Montes de Oca, 2020; Larti et al, 2020; Parker & Bickmore, 2020).

En entornos universitarios no es usual el trato discriminatorio pues, tradicionalmente, las universidades han actuado como puntos de encuentro de diversos colectivos y de diferentes procedencias, por lo que son poco frecuentes las situaciones de acoso escolar o bullying. En los aislados casos en los que se manifiestan actitudes discriminatorias, se dan en hombres, cuyos objetivos son miembros del género masculino homosexuales o bisexuales, no manifestando estas actitudes hacia el colectivo femenino de cualquier orientación sexual (Shipley, 2020).

Conclusiones

Con este trabajo de revisión se ha puesto de manifiesto la necesidad, existente en el sistema educativo español, de incluir en el currículo de cada una de la etapas, y de forma transversal en todas las materias, contenidos que fomenten la inclusión y aceptación de la diversidad sexual y de género, valorándose como principio universal.

Por un lado, se puede concluir que la etapa de educación primaria es una etapa fundamental que se configura como una oportunidad para sentar las bases de la igualdad universal, puesto que de implicarse las familias en el proceso es posible moldearse al alumnado como individuos inclusivos y no discriminadores.

Por otro lado, se puede concluir que la etapa de Educación Secundaria coincide con una etapa evolutiva complicada a nivel físico, psicológico y social para el alumnado, por lo que ser un estudiante LGTBIQ+ puede significar ser el objetivo de burla, acoso e incluso maltrato, pudiendo llegar a desencadenar alteraciones alimentarias e, incluso, tendencias suicidas.

Asimismo, se puede concluir que la etapa universitaria se caracteriza por ser un punto de unión de la diversidad, tanto en su vertiente ideológica, como en las vertientes sexual y de género, por lo que se puede favorecer este principio de no discriminación dada la baja incidencia de actitudes discriminatorias que se dan en esta etapa educativa.

Por tanto, establecer programas que impliquen a familiares, amigos y agentes educativos, en materia de diversidad sexual y de género, puede servir, por una parte, para aclarar conceptos y desechar falsos mitos; y, por otro lado, para favorecer entornos protegidos para que el alumnado se sienta libre de manifestar su orientación sexual o su identidad de género, sin miedo a un juicio social o a ser discriminado y/o excluido.

Referencias

- Barragán-Medero, F., & Pérez-Jorge, D. (2020). Combating homophobia, lesbophobia, biphobia and transphobia: A liberating and subversive educational alternative for desires. *Heliyon*, 6(10), e05225. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05225>
- Correro, A. N., & Nielson, K. A. (2019). A review of minority stress as a risk factor for cognitive decline in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) elders. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19359705.2019.1644570>

- Demant, D., Hides, L., White, K. M., & Kavanagh, D. J. (2018). Effects of participation in and connectedness to the LGBT community on substance use involvement of sexual minority young people. *Addictive Behaviors*, 81, 167–174. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.01.028>
- Drydakis, N. (2018). School-Age Bullying, Workplace Bullying and Job Satisfaction: Experiences of LGB People in Britain. *The Manchester School*. <https://doi.org/10.1111/manc.12257>
- Duque Sanchez, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Earnshaw, V. A., Menino, D. D., Sava, L. M., Perrotti, J., Barnes, T. N., Humphrey, D. L., & Reisner, S. L. (2019). LGBTQ bullying: a qualitative investigation of student and school health professional perspectives. *Journal of LGBT Youth*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1653808>
- Formby, E. (2017). How should we “care” for LGBT+ students within higher education?. *Pastoral Care in Education*, 35(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1363811>
- Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 28(62), 79–90. <https://doi.org/10.3916/c62-2020-07>
- Gallardo-Nieto, E. M., Espinosa-Spínola, M., Ríos-González, O., & García-Yeste, C. (2021). Transphobic Violence in Educational Centers: Risk Factors and Consequences in the Victims’ Wellbeing and Health. *Sustainability*, 13(4), 1638. <https://doi.org/10.3390/su13041638>
- Gelpi, G. I., & Montes de Oca, D. (2020). Institutional heteronormativity in High school: Perceptions of teenagers in Montevideo. *Athenea Digital. Revista de*

- Pensamiento E Investigación Social*, 20(3), 2593.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2593>
- Granero Andújar, A. (2019). Concepciones del alumnado de último ciclo de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexualidades. *Methaodos Revista de Ciencias Sociales*, 7(1).
<https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.284>
- Huerta, R. (2020). Cinema Letters: Queer Typography to Training Teachers in Diversity and Visual Culture. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento E Investigación Social*, 20(1), 2409. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2409>
- Laiti, M., Parisod, H., Pakarinen, A., Sariola, S., Hayter, M., & Salanterä, S. (2020). LGBTQ+ Students' Experiences of Junior High School Nursing in Finland: A Qualitative Study. *The Journal of School Nursing*, 105984052091079. <https://doi.org/10.1177/1059840520910796>
- López-Sáez, M. Á., García-Dauder, D., & Montero, I. (2020). Correlate Attitudes Toward LGBT and Sexism in Spanish Psychology Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02063>
- Martxueta Pérez, A., & Etxeberria Murgiondo, J. (2015). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar = Keys to dealing with sexual-emotional diversity in the educational context from a whole school approach. *REOP - Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 25(3), 121.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>
- Marzetti, H. (2017). Proudly proactive: celebrating and supporting LGBT+ students in Scotland. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 701–717.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414788>

- Moya, M., & Moya-Garófano, A. (2020). Discrimination, Work Stress, and Psychological Well-being in LGBTI Workers in Spain. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 93–101. <https://doi.org/10.5093/pi2020a5>
- Nama, N., MacPherson, P., Sampson, M., & McMillan, H. J. (2017). Medical students' perception of lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) discrimination in their learning environment and their self-reported comfort level for caring for LGBT patients: a survey study. *Medical Education Online*, 22(1), 1368850. <https://doi.org/10.1080/10872981.2017.1368850>
- Pachankis, J. E., Clark, K. A., Burton, C. L., Hughto, J. M. W., Bränström, R., & Keene, D. E. (2020). Sex, status, competition, and exclusion: Intraminority stress from within the gay community and gay and bisexual men's mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(3), 713–740. <https://doi.org/10.1037/pspp0000282>
- Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships. *Journal of Moral Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1832451>
- Platero, R. (Lucas). (2013). Can We Teach Transgender Issues in Vocational Training? A Teaching Practice From Spain. *Journal of LGBT Youth*, 10(1-2), 127–139. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.717828>
- Pickles, J. (2021). Supporting LGBT+ People Experiencing Hate: Perspectives from LGBT+ Youth and Community Workers. *Sociological Research Online*, 136078042110158. <https://doi.org/10.1177/13607804211015817>
- Pollitt, A. M., Mallory, A. B., & Fish, J. N. (2018). Homophobic Bullying and Sexual Minority Youth Alcohol Use: Do Sex and Race/Ethnicity Matter? *LGBT Health*, 5(7), 412–420. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2018.0031>

- Rogers, M. L., Hom, M. A., Janakiraman, R., & Joiner, T. E. (2020). Examination of minority stress pathways to suicidal ideation among sexual minority adults: The moderating role of LGBT community connectedness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. <https://doi.org/10.1037/sgd0000409>
- Salfas, B., Rendina, H. J., & Parsons, J. T. (2019). What is the Role of the Community? Examining Minority Stress Processes among Gay and Bisexual Men. *Stigma and Health*, 4(3), 300–309. <https://doi.org/10.1037/sah0000143>
- Shipley, H. (2020). Sites of Resistance: LGBTQI+ Experiences at Trinity Western University. *Canadian Journal of Law and Society / Revue Canadienne Droit et Société*, 35(1), 111–133. <https://doi.org/10.1017/cls.2019.41>
- Tobin, T. W., & Moon, D. (2018). The politics of shame in the motivation to virtue: Lessons from the shame, pride, and humility experiences of LGBT conservative Christians and their allies. *Journal of Moral Education*, 48(1), 109–125. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1534088>
- Zunino, F. C., Pascual, J., & Russell, C. C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 153–174.

***ESCAPE ROOM* COMO RECURSO ESPECÍFICO PARA EL
DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN
INFANTIL**

Ríos Vilches, Meritxell

Universidad de Cádiz

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a:

Meritxell Ríos Vilches.

meritxellriosvilches@gmail.com

Introducción

La educación se trata como un proceso permanente y adaptado al ritmo implantado por las características que presenten los destinatarios de la misma. En una búsqueda educativa y social incesante y prolongada de encontrar una metodología activa y transversal que sea capaz de tener en cuenta niveles evolutivos, necesidades y habilidades grupales y personales, se hace referencia a la gamificación.

Dicho método, tal y como menciona Mejillón de la A (2022), se embarca en un aprendizaje significativo que surca las barreras instructivas para ir más allá de las mismas con la participación del alumnado en su propio aprendizaje. No obstante, desde el punto de vista docente, se produce una descontextualización que arraiga desde la poca formación a la que se tiene acceso, y dando lugar a profesionales que no son capaces de trasladar al aula metodologías lúdicas como la ya mencionada.

Franco (2023) es claro al mencionar la manera por la cual la gamificación extrae del juego mecánicas, normas y dinámicas para introducirlo en un ámbito de aprendizaje significativo por el que la motivación del alumnado se vea beneficiada. Pero teniendo siempre en cuenta la diferencia entre juego y dicha metodología, y siendo consciente de sus múltiples recursos.

En este caso, se presenta un *Escape Room* destinado a alumnado de cinco años de edad y que se ha podido realizar en un centro para poder extraer resultados y conclusiones realistas. A modo de unificar datos, se considera la gamificación y el *Escape Room* un método diversificado y viable para implantar en las aulas de Educación Infantil.

Método

Escape Room como recurso gamificado.

Este tipo de recurso es difícil de encontrar como una implementación en aulas a temprana edad, sin embargo, se tienen grandes expectativas en cuanto a la reacción del alumnado y a la adaptación previa que se quiere ejercer sobre la metodología. Se tiene en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje para tener en cuenta la heterogeneidad que forma al grupo de 25 niños y niñas de cinco años para los que ha sido creado el *Escape Room “El agua”*.

Se parte de una temática conocida previamente por el alumnado debido a que es su proyecto trimestral de ciclo, partiendo entonces de un trabajo conjunto y significativo que ya se ha realizado previamente en el aula. Además de ello, se tiene en referencia la ley vigente, la Orden de 30 de mayo de 2023.

El diseño del recurso comienza desde una relación realista con el alumnado y su respectiva docente, donde se conoce los métodos y ritmos de trabajo, necesidades, características y habilidades individuales y generales a tratar. Como bien menciona Luquero (2023), este recurso es un espacio lleno de posibilidades que hay que explorar según los discentes que vayan a inmiscuirse en el mismo. A partir de aquí, cualquier desafío que se proponga en búsqueda de que consigan salir de la habitación donde están encerrados tiene una base personal y estudiada anteriormente.

Presentación inicial.

En un lugar alejado de la habitación donde se va a llevar a cabo el recurso, se le presenta al alumnado un video para contextualizar lo que deben hacer y el motivo. Desde ese primer instante se les implica en una aventura donde ellos y ellas son los protagonistas y tienen un deber, trabajar juntos para lograr salir y salvar a la ballena secuestrada. Se les presenta al narrador de la historia, el Pirata Calavera, que los reta a

superar cuantiosos desafíos para poder conseguir superar la misión en la que están involucrados, con el fin de motivar el aprendizaje y que se convierta en significativo y activo.

Desafío número 1: El naufragio.

Para poder comenzar a superar pruebas, tiene que adivinar a través de un puzzle plasmado en palos de madera el lugar donde van a ser encerrados. Esto les produce un estado de nervios que mantiene al alumnado alerta y con ganas. Para que esta primera experiencia gamificada sea beneficiosa y no se encuentren aislados, dicho lugar va a ser un recinto al aire libre, pero cerrado por todos los laterales del mismo, un patio para alumnado de Educación Infantil cerrado con candado.

Desafío número 2: El sacrificio del pirata.

En este caso, el alumnado se tiene que poner de acuerdo para que un solo discente sea el que se vende los ojos. Debe de seguir las instrucciones de sus compañeros y sus compañeras, que a través de un manual de direcciones le indicarán los pasos que debe de dar hasta llegar al siguiente destino. Haciendo referencia a aspectos como la lateralidad y el espacio, y el relativo control sobre los mismos.

Desafío número 3: El cofre encriptado.

Para este desafío se le presenta al alumnado variedad de material, del cual deben recibir instrucciones para su uso solo en un inicio, para que la resolución sea parte autónoma. Hay un cofre cerrado y dos sobres en un inicio, pero antes deben de leer la carta que les envía el Pirata. Les avisa de que en alguno de esos sobres está el número 246, pero con otro sistema de escritura, con ayuda de un documento donde se presentan todos los números braille, deben descubrir qué sobre es el correcto estableciendo relaciones. Es decir, el sobre que tenga el número 26 en braille es del que deben extraer la llave para abrir el cofre y llegar al siguiente desafío. No obstante, es

una forma que no conocen y por la cual deben apoyarse en la resolución de números braille que se les da.

Desafío número 4: Botín reciclado.

Con el fin de que el alumnado sea consciente de la problemática medioambiental actual, en este desafío deben de encontrar cartas con objetos y elementos repartidos por la habitación y posteriormente clasificarlos en los que van al mar (caja con agua) y los que no (caja con colores de los cubos de reciclaje). Se espera que el alumnado sea capaz de identificar la responsabilidad que tiene cualquier persona ante estas decisiones, más aún siendo el futuro social.

Desafío número 5: Bajo el mar.

No se les dice cuál es el siguiente desafío. Se les presenta una caja llena de agua en el centro del recinto, en el fondo hay un documento lleno de espirales, cada una de ellas corresponde a una letra. A través de un acertijo con las mismas, deben de formar una frase que los guíe hacia la búsqueda del cofre varado, que los dejará a las puertas de conseguir salir del lugar y salvar a la ballena que tiene secuestrada el pirata.

Desafío número 6: Proyectando el futuro.

El desafío más complejo debido a la vinculación que tiene con contenidos relacionados con los usos del agua. En los laterales azules del recinto, como se les indicó anteriormente, se encontraban las piezas del puzzle que debían formar. Este mismo tenía dos caras, lo que dificultaba el proceso. En una de ellas había un recordatorio a modo de esquema visual y fotográfico del uso correcto del agua, haciendo referencia a su importancia. En el otro, se encontraba un mapa del patio donde estaban encerrados, en el mismo se detallaban tres cartas, que tenían que recoger.

Producto final.

Cada una de las cartas tenía una sopa numérica en su interior, se indicaba los números que deben tachar para ver qué es lo que esconde. Cada una de ellas tiene en su interior, posterior a realizar la acción de tachar lo que se indica, un número oculto. Sin embargo, para saber cuál es la función de los mismos deben dar la vuelta al documento y darse cuenta de que a través de un dibujo de un candado, se señala el lugar donde se debe colocar cada uno de los tres números encontrados.

A partir de aquí, el alumnado tiene todos los datos necesarios para abrir el candado numérico que bloqueaba la puerta y conseguir completar la misión en la que estaban embarcados. Se les entrega un diploma grupal en reconocimiento a su valentía y a espera que sea el comienzo de más actividades gamificadas en el aula.

Resultados

Es necesario indagar en la experiencia para concluir resultados favorables o no, en función de las mejoras que necesita dicho *Escape Room* y a espera de que sirva de aprendizaje para fomentar la formación de la metodología gamificada. A rasgos generales, se considera un recurso viable y beneficioso para el alumnado de Educación Infantil, pero se han encontrado dificultades que tienen solución y que deben ser mejor planteadas para la siguiente ocasión. Haciendo referencia a Joya (2020), la evaluación docente forma parte de la calidad educativa a la que se ve expuesta el alumnado y es por ello que su importancia no debe pasar por alto en ningún momento.

Limitaciones y beneficios

Hay que saber hacer una clasificación entre expectativas, rasgos beneficiosos y limitaciones encontradas. Comenzando por estas últimas, son varias dificultades las

que se han podido extraer como conclusión. La ratio elevada era un inconveniente debido a que los recursos eran creados para la participación de varios discentes en cada uno de los desafíos, repartiéndose tu totalidad entre ellos. No obstante, la manipulación personal escasa hizo que se implementase la dificultad debido a los conflictos sociales marcados por el protagonismo.

De igual manera, la inexperiencia del alumnado en cuanto a metodologías gamificadas hizo que se sintiesen inseguros e inseguras en sus acciones. Esto mismo fue una desventaja planteada ante la posible diversión, fluidez y desarrollo del *Escape Room*. No tenían consciencia de la finalidad, a pesar de que se les dejase claro, y les costaba habituarse al método de progreso.

Otra limitación fue la flexibilidad por parte docente. En este caso a pesar de haber creado el recurso con diversidad de niveles evolutivos, diferentes necesidades y habilidades, y que todas ellas fueran relacionadas personalmente con el alumnado, se debía haber tenido en cuenta esta inseguridad. En búsqueda siempre de que el alumnado se acostumbrase y se sintiese seguro con el proceso que se les presentaba.

De esta manera, se considera necesario ser consciente de las limitaciones y dificultades para diversificar distintas propuestas de mejora en visión de futuro. Como ya destaca Manzano (2022), la reflexión, percepción y conocimiento docente marca la pauta de calidad educativa a la que el alumnado está expuesta. Se debe ser profesional e incansable en esta búsqueda de mejora y formación permanente.

No obstante, hay que tener en cuenta los aspectos positivos que se han conseguido desde la creación del recurso. Debido a las especulaciones, se ha creído desde un inicio que el recurso desarrollado está destinado a edades adultas, sin tener en cuenta las posibilidades que puede presentar en un aula de Educación Infantil. Sin embargo, se ha demostrado que no hay barrera temática, educativa o de edad, con

cualquier necesidad y en cualquier situación. Si se parte de formación previa, la experiencia puede vincularse a una práctica beneficiosa y activa.

Se ha conseguido demostrar que desde un punto base, se puede diversificar recursos y desafíos, en este caso, según diferentes ritmos evolutivos y teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Hacer que cada niño y cada niña se sienta incluido y parte del proyecto es esencial para el éxito del mismo. Ya lo mencionan Sánchez-Gómez y López (2020), se considera una red de apoyo el Diseño Universal de Aprendizaje en cuanto a tomarlo como base para el diseño de acción, implicación y representación.

Además de ello, se ha podido extraer como resultado la afirmación que parte de que la motivación y expectativa del alumnado surge de la experiencia que va a vivir en base a un aprendizaje lúdico, significativo y donde los discentes son los protagonistas. Fue Landa (2018) quien lo confirmó, percibir e implementar la mejor manera de que el alumnado sienta el proceso de aprendizaje una situación divertida es parte de la creación del recurso.

Por último, otra conclusión certera es que el trabajo en grupo se ha visto positivamente influenciado por la metodología usada. La necesidad de superar los retos y salir del lugar ha conseguido que el alumnado tenga un mismo fin. Por tanto, han dejado a un lado las diferencias y discrepancias en el momento adecuado para avanzar en el proceso de manera que, entre todos y todas, la ayuda superaba a la competitividad. Una meta conjunta es el camino adecuado hacia el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo cooperativo.

Discusión

Las investigaciones y documentos formativos acerca de la metodología en cuestión son escasos en cuanto a poder darle uso en forma de guía educativa y

formativa. No obstante, las experiencias reales que han podido hallar son el rastro necesario que impulsa la necesidad de implantar estos recursos en las aulas.

Es imprescindible, además de la opinión y acción docente, tener en cuenta a las familias en todo este proceso. Bolaños (2023) recolectó opiniones de familiares tras el uso de la gamificación como metodología activa en el aula de sus hijos e hijas. La mayoría afirmaron notar la diferencia en el alumnado después de la implementación de dichos métodos. Por ello, y a pesar del desconocimiento social, estaban a favor del uso de alternativas educativas que fomenten el aprendizaje significativo y la participación voluntaria del alumnado.

El desarrollo integral del ser humano tiene como punto de partida los procesos cognitivos a edades tempranas y su respectivo proceso, como ya afirmó Escobar (2006). Por ello, se considera la gamificación como una buena estrategia metodológica que reta al alumnado para que sea capaz de avanzar y desarrollar sus habilidades, superando dificultades. Es decir, este proceso educativo ha servido para tomar como conclusión que dicho recurso es viable para una etapa tan importante del desarrollo del alumnado.

Haciendo referencia a apartados anteriores, algunas de las mejoras pueden oscilar entre mayor variedad y tamaño de los desafíos. En búsqueda siempre de que todo el alumnado se sienta incluido y no tenga mayor dificultad de implicación. Algunos de los desafíos se centraban en la manipulación del mismo por parte de un solo niño o niña, mientras el resto le ayudaban vocalmente. No obstante, sería conveniente dividir en grupos el desafío para priorizar que todos y todas participen en todo momento, o incluso darle un papel a cada discente. En este último caso, aumentar el tamaño de los recursos usados en los desafíos con el fin de conseguir lo ya mencionado anteriormente.

A modo de conclusión, es necesario destacar la necesidad de seguir indagando en metodologías activas y significativas, en búsqueda de adaptarse a las necesidades heterogéneas que tiene y le surge al alumnado. Se considerará siempre imprescindible diversificar métodos y no unificar metas.

Referencias

- Bolaños, J.P. (2023). La gamificación como herramienta para la enseñanza y aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.633>
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112>
- Franco, A.M. (agosto, 2023). Importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 844-852. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152386>
- Joya, M.Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16), 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542.2987.2020.5.16.9.179-193>
- Landa, E. (2018). *Gamificación educativa con Escape Room en el aula de matemáticas*. (Trabajo de Fin de Master, Universidad San Jorge). Repositorio Institucional: <https://repositorio.usj.es/handle/123456789/139>
- Luquero, S. (2023). *El escape room en el aula: explorando las metodologías activas para potenciar el aprendizaje*. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Repositorio Institucional: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62133>

Manzano, A. (2022). *Jugar para entender la educación. Estrategias lúdicas para el aprendizaje y motivación en la formación inicial docente*. (Tesis Doctoral, Universidad de Jaén). Repositorio

<https://investigacion.ujaen.es/documentos/648b51e7b367423619d9afb5>

Mejillón de la A, L.E. (2022). *Gamificación y aprendizaje significativo en niños de 4 a 5 años*. (Trabajo Especial de Grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena). Repositorio Institucional:

<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/7573>

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 104, de 2 de junio de 2023, pp. 16-60.

[https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden30mayo2023Educacion Infantil.pdf](https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden30mayo2023EducacionInfantil.pdf)

Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Entendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma del Soporte: el DUA como Sistema de Soporte al Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143- 160.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>

**EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ALTA
COMPLEJIDAD EN LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y
DESARROLLO PSICOSOCIAL CON LAS FAMILIAS**

**Santos Villalba, María Jesús, Alcalá del Olmo Fernández, María
José, Parody García, Lucía María, Leiva Olivencia, Juan José**

Universidad de Málaga

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a Santos Villalba,
María Jesús, mjvillalba@uma.es

Introducción

Los centros educativos de alta complejidad desempeñan un rol fundamental en el acompañamiento y desarrollo psicosocial tanto de los estudiantes en situación de vulnerabilidad como de sus familias. Estos ambientes suelen caracterizarse por la presencia de factores como la pobreza, la exclusión social, la violencia, la inestabilidad familiar o la falta de acceso a recursos básicos. En este contexto, la labor de las instituciones educativas no se limita a la enseñanza académica, por el contrario, se convierte en un espacio clave para la promoción de la inclusión y el bienestar integral de la comunidad educativa.

El acompañamiento psicosocial que ofrecen los centros educativos en contextos vulnerables implica un trabajo entre las necesidades de los estudiantes y las circunstancias familiares (Campa-Álvarez et al., 2019). En estos entornos, las familias enfrentan múltiples desafíos, como la precariedad económica, la falta de recursos para apoyar el aprendizaje en casa, y en algunos casos, situaciones de violencia intrafamiliar o discriminación. Estas dificultades impactan directamente en el rendimiento académico, la autoestima y la estabilidad socioemocional de los estudiantes.

Siguiendo en esta línea, cabe destacar que los centros educativos pueden desempeñar el papel de mediadores que facilitan el diálogo entre las familias y los recursos sociales disponibles. A través de programas de orientación y asistencia psicológica, talleres para familias, y la creación de redes de apoyo con otras instituciones como los servicios sociales o de salud, la escuela se convierte en un puente esencial para la resolución de conflictos familiares, el desarrollo de habilidades parentales y la mejora de las relaciones familiares, entre otros aspectos (Gladys-Medina, 2020; Lubián, 2021).

Los equipos docentes y de orientación educativa que trabajan en estas instituciones suelen estar formados en competencias que trascienden la mera enseñanza, y buscan intervenir de manera integral en el desarrollo del alumnado. En numerosos casos, el profesorado y los profesionales de la orientación se constituyen como referentes emocionales estables para los estudiantes, fomentando la creación de un entorno seguro y confiable en el que puedan expresarse y desarrollarse. Así, el acompañamiento no solo se limita al aspecto académico, sino que se extiende hacia una contención emocional que favorece el desarrollo psicosocial de los estudiantes (Rodríguez-Aguirre & Pérez, 2021).

El desarrollo psicosocial no puede ser entendido de manera aislada de los factores sociales y económicos que rodean a las familias. En este sentido, los centros educativos actúan como catalizadores de cambio, al proporcionar no solo una educación formal, sino también espacios donde se fomenta la participación, el empoderamiento de las familias y la inclusión socioeducativa (Garrido-Fonseca et al., 2024). Mediante la implicación de los familiares del alumnado en la vida escolar, se pueden reducir las barreras de comunicación, mejorar el sentido de pertenencia de los estudiantes y promover el trabajo en equipo entre la escuela y la comunidad (Arias-Velandia & Rincón-Báez, 2021; Bazán-Ramírez et al., 2022).

Además, los centros educativos en estos contextos pueden asumir roles que tradicionalmente corresponden a otras instituciones públicas, como la asistencia social o la atención sanitaria. Los profesionales de estas instituciones pueden identificar problemáticas relacionadas con la salud mental, la nutrición o la violencia, derivando a las familias a los servicios pertinentes y acompañándolas en el proceso. Este enfoque integral contribuye al bienestar psicosocial de los estudiantes y sus familias, al abordar no solo los problemas educativos, sino también aquellos relacionados con su entorno socioemocional (Vera-Sagredo et al., 2021).

En definitiva, los centros educativos de alta complejidad desempeñan un papel decisivo en el acompañamiento y desarrollo psicosocial de las familias. Su intervención no se limita al ámbito académico, sino que abarca aspectos emocionales, sociales y comunitarios, que son esenciales para el bienestar integral de los estudiantes y sus familias. A través de una labor multidisciplinar, los centros educativos se convierten en pilares fundamentales para la mejora de las condiciones de vida en entornos desfavorecidos. Promover la participación familiar, el acceso a los recursos sociales y el desarrollo emocional son, por tanto, claves en el impacto positivo que estas instituciones pueden tener en el desarrollo psicosocial de los discentes, familiares y sus comunidades.

El propósito de este estudio ha sido poner de relieve el papel de los centros educativos de alta complejidad en el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las familias para promover una educación inclusiva y de calidad.

Metodología

La metodología de este estudio ha sido de corte cualitativo etnográfico. La recogida de información se realizó a partir de una observación participante cuyos aspectos esenciales fueron recogidas en un diario de campo. En concreto en este capítulo nos centramos en las relaciones y el vínculo establecido entre el profesorado y las familias pertenecientes a dos centros educativos de primaria y secundaria de alta complejidad situados en la provincia de Málaga (España).

La etnografía supone otra forma de enfocar los hechos y de actuar, de la misma forma que implica un modo de comprender la visión de los protagonistas acerca de una cuestión concreta y captar su lógica de actuación (Ballesteros, 2019). Es por ello, que puede decirse que la etnografía se desarrolla a través de los procesos de relación que se

establecen entre las personas investigadoras, los informantes y sus contextos, con quiénes se comparte su cotidianeidad.

El acceso a los centros educativos y los informantes se llevó a cabo siguiendo estrictos protocolos de confidencialidad y los permisos pertinentes. La información plasmada en este capítulo es un extracto de un estudio más amplio, que forma parte de un proyecto de investigación en la línea de la resiliencia, la inclusión y la transformación educativa en contextos vulnerables.

Resultados

A lo largo de este apartado se van a presentar los resultados más relevantes de este estudio en coherencia con su objetivo principal, fruto de las anotaciones recogidas durante los procesos de observación.

Comenzamos con la exposición de las principales dificultades existentes en el establecimiento de canales de comunicación entre la familia y la escuela para proseguir con la presentación de algunas prácticas pedagógicas que los centros educativos llevan a cabo para tratar de paliar dichas dificultades. Estas problemáticas radican sobre todo en la existencia de barreras idiomáticas, falta de interés por los procesos formativos, sobrecarga de tareas y responsabilidades laborales y/o familiares, etc. En este sentido, el uso de los dispositivos tecnológicos y la conformación de espacios de diálogo y de encuentro entre las familias, constituyen algunas de las alternativas fundamentales para poder solventarlas. A ello se le une, aquellas familias que se encuentran con problemas económicos, laborales o de salud mental que afectan tanto a su disponibilidad como a su capacidad para involucrarse de manera regular en la vida escolar de sus hijos e hijas. Esto puede generar, en ocasiones, una desconexión parcial o completa, y a veces, incluso, desconfianza hacia la escuela. La labor de los centros educativos trasciende lo meramente académico puesto que también se trata de tender

puentes y tratar de comprender las realidades de cada familia, aunque no siempre se dispone de los recursos y del tiempo necesario para poder hacerlo de manera óptima. Otro reto significativo es la falta de apoyo y de recursos por parte de la escuela para manejar estas situaciones complejas. Y es que, en estos contextos de alta vulnerabilidad, muchas familias se enfrentan con problemas de violencia intrafamiliar, adicciones o la falta de una red de apoyo. Esto hace que la escuela a menudo se vea en la necesidad de asumir roles para los que no siempre está preparada, como brindar apoyo emocional o social a los estudiantes y a sus familias. Además, la burocracia y la falta de coordinación entre instituciones educativas y servicios sociales dificultan aún más el poder ofrecer una ayuda integral y efectiva.

En el caso concreto del centro educativo de infantil y primaria, cabe destacar su preocupación constante por mantener relaciones fluidas con las familias. A este respecto, una asociación que trabaja estrechamente con el centro, se encarga de diseñar actividades en la línea del "respiro familiar" con el fin de ofrecer espacios a las familias para facilitar la conciliación. No obstante, es importante poner de relieve que la participación de las familias no resulta todo lo positiva que debiera, puesto que se denota falta de implicación familiar en muchas cuestiones de carácter pedagógico y relativas a la esfera socioemocional y personal de los menores.

Descripción de la observación:

“Nos acercábamos a un grupo de docentes que se encontraban en la zona del patio cuando estaban dialogando sobre varias familias y las dificultades encontradas en la posibilidad de mantener una comunicación fluida. Decían así: *Los recursos digitales facilitan la comunicación y ciertas aplicaciones de mensajería instantánea también, pero hay una realidad en estas familias y es que muchas de ellas no conocen el idioma, tienen problemas de conciliación y les cuesta hacerse con la dinámica de*

funcionamiento del centro, las rutinas, los horarios, etc. Otra docente comentaba, yo le hago hincapié a las familias de que se reúnan tanto en horario de tarde como de mañana conmigo porque hay alumnos que no asisten con regularidad a las clases y es imposible contactar con las familias, los correos electrónicos no los leen y si no te cogen el teléfono, ... tenemos un problema”.

Otra de las actuaciones clave es la existencia de un programa de mediación intercultural con familias en situación de vulnerabilidad con el propósito de favorecer la inclusión y la cohesión social dentro de la comunidad educativa. Estos programas permiten crear vínculos entre la escuela y las familias, especialmente cuando existen barreras culturales, lingüísticas o tecnológicas. La mediación intercultural facilita la comprensión mutua y la construcción de relaciones más sólidas y respetuosas, permitiendo que las familias se sientan escuchadas y valoradas en sus diferencias. Esto no solo mejora la comunicación y la colaboración en el entorno escolar, sino que también contribuye a un mejor rendimiento académico y bienestar emocional de los estudiantes. Además, se trata de proporcionar herramientas y estrategias para abordar conflictos y desafíos que surgen de la diversidad cultural y la situación de vulnerabilidad. A través de técnicos especializados que entienden las realidades y contextos específicos de las familias, se puede intervenir de manera efectiva en problemas de integración, discriminación y desigualdad. Esto promueve un ambiente educativo más equitativo y se potencia el sentido de pertenencia, contribuyéndose a la construcción de una comunidad escolar más justa e inclusiva.

Esta iniciativa resulta positiva puesto que permite que el centro educativo trabaje de forma más cercana con las familias, a través de talleres de acompañamiento y de mediación que contribuyen a la mejora de la convivencia familiar y escolar.

Con respecto al centro educativo de secundaria, las observaciones han permitido constatar la existencia de unas relaciones positivas entre la familia y el profesorado,

representando todo ello un aspecto clave para una adecuada convivencia y que queda plasmado en las siguientes actuaciones:

Participación en las jornadas de acogida de comienzo de curso; información a las familias del alumnado de cuarto de Secundaria sobre las distintas opciones al finalizar la etapa; atención individualizada a las familias en diferentes horarios establecidos de mañana y de tarde. También se ofrece la posibilidad del contacto telemático con las familias facilitando el intercambio comunicativo.

Cuando las escuelas implementan estrategias pedagógicas inclusivas y accesibles, basadas en la comunicación asertiva, la flexibilidad en los horarios de reuniones y la adaptación a las necesidades lingüísticas y culturales de las familias, se fomenta una participación más activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Esto no solo mejorará la relación entre la escuela y la familia, sino que también tendrá un impacto directo en el desarrollo integral y en el éxito académico de los estudiantes.

Conclusiones

El análisis del papel de las instituciones educativas de alta complejidad en los procesos de acompañamiento y desarrollo psicosocial con las familias resulta un elemento central en la generación de narrativas, discursos, prácticas y acciones pedagógicas inclusivas y de corte intercultural (López-Pereyra & Armenta Hurtarte, 2023; Vecina-Merchante et al., 2024). Los espacios socioeducativos deben gestionar y enfrentarse a desafíos e intensos conflictos particulares, así como ofrecer la oportunidad y la responsabilidad de establecer vínculos más estrechos con las familias de sus estudiantes. Esta colaboración no solo beneficiará al alumnado, sino que también fortalecerá el tejido social y emocional de la comunidad educativa en su conjunto.

Además, estas instituciones u organizaciones escolares tienen la necesidad de adoptar y “construir” un enfoque eminentemente holístico e inclusivo en el desarrollo psicosocial de los estudiantes y sus familias. Esto supone en la práctica que el aprendizaje y el bienestar están intrínsecamente ligados y que las intervenciones pedagógicas deben abordar múltiples aspectos de la vida de los estudiantes y sus familias. En esta línea, los programas de acompañamiento más exitosos son aquellos que abordan de forma integral aspectos académicos, emocionales, sociales, digitales, culturales y comunitarios (Herrera-Rivera et al., 2020).

También, no podemos obviar que un elemento clave que emerge de este análisis es la importancia de la resiliencia de las familias. Los programas más efectivos y con mayor impacto son aquellos que no solo ofrecen apoyo curricular, sino que también promueven de forma óptima la autonomía y la capacidad de las familias para ser agentes activos en el desarrollo psicosocial de sus hijos e hijas. Esto posibilita vehicular de forma armónica un trabajo socioeducativo y comunitario que contribuya a incrementar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, debemos mencionar la relevancia del liderazgo pedagógico que juega un papel crucial en el éxito de estos procesos pedagógicos inclusivos e interculturales. Los liderazgos escolares democráticos deben ser capaces de inspirar, empatizar, coordinar y sostener los esfuerzos compartidos de acompañamiento socioeducativo, contribuyendo a una visión compartida y a una cultura inclusiva en toda la comunidad educativa.

Estos centros educativos de alta vulnerabilidad y complejidad son organizaciones que aprenden de forma continua y respetuosa con la diversidad, proporcionando recursos y apoyo adicional a los estudiantes y a las familias que más lo necesitan, con iniciativas socioeducativas que pretenden erradicar la exclusión y favorecer unas prácticas educativas más solidarias, justas y equitativas. Ello requiere una formación inclusiva e intercultural de todos los agentes que construyen día a día su

propia realidad, con un enfoque integral, cooperativo y centrado en la inclusión, que reconozca la diversidad de necesidades y fortalezas de toda la comunidad educativa.

En síntesis, el éxito de estos procesos y acciones educativas inclusivas e interculturales para la transformación personal y social en los contextos escolares de alta complejidad, no solo beneficia a los estudiantes y sus familias, sino que también aspira a la constitución de sociedades más equitativas y cohesionadas. Todo ello implica continuar innovando, adaptando y mejorando estas prácticas para responder a las cambiantes necesidades de las comunidades educativas más vulnerables.

Financiación

Proyecto I+D+i, Incluedux. Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa (PID2020-118198RB-I00) financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación.

Referencias

- Arias-Velandia, N., & Rincón-Báez, W. U. (2021). Educación básica y media durante el aislamiento social en la pandemia de COVID-19: Implicaciones para el derecho a la educación. *Panorama*, 15(29). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.2622>
- Bazán-Ramírez, A., Márquez-Ibarra, L., & Félix-López, E. G. (2022). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista Educación*, 46(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>
- Campa-Álvarez, R. A., Valenzuela, B. A., & Guillén-Lúgigo, M. (2019). Educación inclusiva para la intervención psicosocial en grupos de menores en situación de

- Vulnerabilidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), 63-71. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.6>
- Garrido-Fonseca, C. G., Valdés-Morales, R., & Parra-Vásquez, B. (2024). Innovar en una escuela vulnerable: Una experiencia de investigación-acción. *Cadernos de Pesquisa*, 54, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1980531410358>
- Gladys-Medina, V. (2020). Tensiones y paradojas entre la escuela, la familia y los equipos interdisciplinarios en el acompañamiento de la trayectoria escolar de un niño en situación de vulnerabilidad socio cultural. *Textos Y Contextos Desde El Sur*, (8), 9.18.
<https://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/66>
- Herrera-Rivera, O., Álvarez-Gallego, M., Coronado-Mendoza, A., & Guzmán-Atehortúa, N. (2020). Acompañamiento en educación inicial: voces de sus protagonistas en apertura al cambio: Learning support in early childhood education: voices of its main actors in openness to change. *Educación y humanismo*, 22(39).
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3858>
- López-Pereyra, M., & Armenta Hurtarte, C. (2023). Experiencias inclusivas de familias diversas en los espacios educativos. México y Latinoamérica. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(2), 115-133.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.561>
- Lubián, C. (2021). Narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a centros escolares en familias migrantes: Un estudio de caso en España. *Education Policy Analysis Archives*, 29(73), 1-24.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5777>
- Rodríguez-Aguirre, P., & Pérez, G. P. (2021). Reflexiones desde profesionales de la educación que escucharon la voz de niños/as y adolescentes de sectores vulnerables durante la pandemia COVID-19 en Argentina. *Ciudadanías. Revista*

de Políticas Sociales Urbanas, (8), 1-27.

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1121>

Vecina-Merchante, C., Bernad-Cavero, O., Oliver-Barceló, M., & Morey-López, M. (2024). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. Una aproximación desde la relación familia-escuela. *Revista Internacional de Organizaciones*, (32), 57-80.

<https://doi.org/10.17345/rio32.455>

Vera-Sagredo, A., Cerda-Etchepare, G., Aragón-Mendizábal, E., & Pérez-Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-397.

<https://www.redalyc.org/journal/706/70666930015/html/>

ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS: TIPOLOGÍAS Y CARACTERÍSTICAS SEGÚN LA LITERATURA CIENTÍFICA

**Sánchez-Bolívar Lionel¹, Vázquez Lindsay Michelle², Álvarez-
Ferrándiz Daniel², Escalante-González Sergio²**

¹Universidad Isabel I

²Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Lindsay Michelle Vázquez**, Cuesta del Hospicio s/n 18071 Granada, lindsay@ugr.es

Introducción

Existen cinco tipos de motivación: extrínseca, intrínseca, instrumental, integradora (Gardner & Lambert, 1959; Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al. 1992; Ryan & Deci, 2000, Dörnyei, 1998; Dörnyei, 2018, 2019; Dörnyei & Al-Hoorie, 2017) y trascendental (Pérez-López, 1991, 1992, 1993; López-Jurado & Gratacós, 2013). A la hora de clasificar la tipología de motivación que impulsa a a actuar, se han de tener en cuenta tres aspectos: el locus motivacional (es decir, la ubicación de la motivación), el objeto de la motivación y la finalidad de la misma.

Motivación Extrínseca

Se da la motivación extrínseca en una acción cuando el activador motivacional es un agente externo al individuo y a la acción. Ryan & Deci (2000) resumen la motivación extrínseca como el hecho de hacer algo por el bienestar psicológico que se obtiene con el resultado. Por tanto, este tipo de motivación está condicionada por factores externos (Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2017).

Table 1

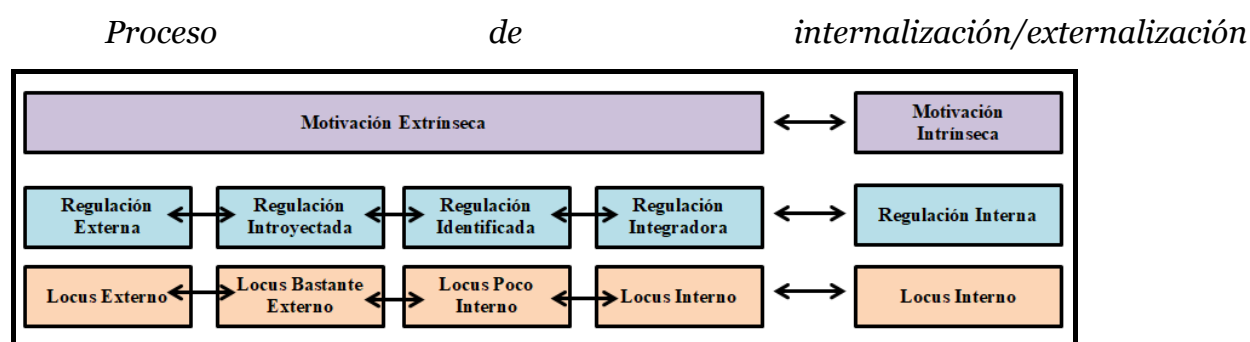
Tipos de Motivación Extrínseca (Deci, 1971; Deci y Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000)

Tipos de Motivación Extrínseca	
Regulación Externa	Es la motivación extrínseca en sí. El individuo actúa movido por el deseo hacia la recompensa
Regulación Introyectada	Este tipo de motivación (extrínseca) está ligada a la autoaprobación, y aunque el beneficio se relaciona con el autoconcepto, sigue teniendo un locus externo, pues la recompensa es el reconocimiento social.
Regulación Identificada	Cuando la conducta realizada es altamente valorada, el individuo la ejecutará, aunque no le sea de agrado (por ejemplo: practicar deporte desde hace poco, pero hacerlo porque se sabe que tiene beneficios físicos y psicológicos).
Regulación Integradora	Se incorpora la actividad a las acciones cotidianas porque ya aporta por sí misma bienestar psicológico.

Una motivación inicialmente intrínseca, mediante la aplicación de recompensas o castigos, puede evolucionar a extrínseca al igual que a través de la progresión en los tipos de motivación extrínseca: regulación extrínseca, regulación introyectada, regulación indentificada y regulación integradora -tabla 1-. (Deci, 1971; Deci y Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000, 2017).

No obstante, Deci y Ryan (Deci, 1971; Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000, 2017) establecen la posibilidad de interiorizar la motivación extrínseca, transformándola, paulatinamente, en motivación intrínseca, denominando este proceso como internalización (figura 1).

Figure 1



Nota. Elaboración propia

Motivación Intrínseca

Se concibe la motivación intrínseca como aquella que viene dada por la acción, es decir, el agente motivador es el acto realizado en sí mismo, por tanto, la motivación viene del interior de la persona.

Como se refleja en la figura 1, la motivación intrínseca puede surgir por el mero hecho de sentir bienestar con la realización de la acción, aunque también puede producirse por la reiteración de la acción, trasformando una motivación extrínseca en

una intrínseca. Asimismo, una motivación intrínseca puede convertirse en extrínseca mediante la aplicación de refuerzos o castigos (externalización).

Deci y Ryan (Deci, 1971; Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000, 2017) definen, en su Teoría de la Autodeterminación, la motivación intrínseca como hacer algo porque es inherentemente interesante o agradable, basándose en las necesidades de autodeterminación y competencia -social- (Ryan, Vallerand y Deci, 1984).

Esta motivación con carácter hedonista (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017) hace que en el individuo se establezca un flujo de autoretroalimentación (autofeedback) continuo. La motivación intrínseca, como ya se ha señalado, se produce en el interior de la persona. El objeto de la misma es el acto en sí y la finalidad es el bienestar emocional que le aporta al individuo por ejecutarlo.

Motivación Instrumental

Procedente de los estudios sobre aprendizaje de lenguas surge la idea de motivación instrumental (Gardner y Lambert, 1959), cuyo mayor exponente lo encontramos, actualmente, en Dörnyei (1998, 2017, 2018, 2019).

Se dice que alguien está motivado, de forma instrumental, cuando los actos están orientados a lograr objetivos distintos de los objetivos de integración, como aprobar exámenes o mejorar carreras. La motivación instrumental apoya el deseo de reconocimiento social y beneficios económicos (Teh, Sulaiman y Yusoff, 2018).

La motivación instrumental es diferente de la motivación extrínseca clásica porque, en esta, el motivo se deriva enteramente de recompensas externas tangibles, caracterizándose por optimizar los intereses personales, pero la consecuencia de no hacerlo conllevaría una pérdida de bienestar psicológico (Barbutto, 2006).

Cabe destacar que las motivaciones extrínsecas e instrumentales pueden parecer las mismas, pero no son idénticas. La motivación extrínseca se enfoca en causas

externas, mientras que la instrumental se centra en la expansión, el crecimiento y la consecución de objetivos (Teh, Sulaiman y Yusoff, 2018).

Motivación Integradora

Consecuencia del proceso de internalización de la motivación (de extrínseca a intrínseca), y como confluencia de la motivación intrínseca y extrínseca, se desarrolla la motivación integradora. Al igual que la instrumental, nace del área sociolingüística y está muy relacionada con la misma. Se puede considerar la motivación integradora como el deseo o disponibilidad para identificarse con un grupo social. Por tanto, el individuo identifica en el grupo valores que comparte (Teh et al., 2018).

Motivación Trascendente o Trascendental

De la perspectiva de las organizaciones sociales nace la motivación trascendente, que hace referencia al empuje que mueve al individuo porque la acción será beneficiosa para otras personas (López-Jurado & Gratacós, 2013). Pérez López define la motivación trascendente como "ese tipo de fuerza que lleva a actuar a las personas debido a la utilidad - a las consecuencias - de sus acciones para otra u otras personas" (1997, p. 18). Por tanto, esta motivación relaciona el factor intrínseco de querer realizar algo por un interés interno, con el bienestar psicológico que se obtiene al comprobar que resulta beneficioso para otros.

Ésta se puede contemplar como una motivación hacia otros, basada en el espíritu de servicio, donde se crea un flujo de retroalimentación múltiple, pues motiva al individuo, a la otra persona y entre ellos recíprocamente.

Clasificación de los tipos de motivación

Todos los tipos de motivación van a poder clasificarse en función de:

- El locus motivacional como: primarias y secundarias o derivadas (motivadas por la evolución de extrínseca a intrínseca y viceversa).

Table 2

Clasificación de la motivación según el locus motivacional

Primarias	Motivación Extrínseca
	Motivación Intrínseca
Secundarias	Motivación Instrumental
	Motivación Integradora
	Motivación Trascendente

- Según el resultado a obtener: positivas y negativas. Todos los tipos de motivación (extrínseca, intrínseca, instrumental, integradora y trascendente) van a poder ser positivas o negativas. Son motivaciones positivas aquellas en las que el individuo mantiene la conducta motivada por la recompensa positiva obtenida. Son negativas las motivaciones en las que la conducta se realiza para evitar una sensación negativa o desagradable (evitar la sensación de fracaso, por ejemplo).

Método

Se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica descriptiva con el objetivo de lograr una aproximación a las investigaciones más relevantes, en la actualidad, con el

objetivo de establecer qué habilidades sociales, del alumnado de formación profesional, son las requeridas en una entrevista de trabajo.

Se consultaron las bases de datos SCOPUS y Google Web of Science. El criterio para la selección de descriptores y período de búsqueda tuvo como objetivo acceder a los trabajos más relevantes y actuales que describen las habilidades sociales, del alumnado, que son necesarias para la entrevista de trabajo. Las palabras que orientaron la búsqueda fueron: motivación, educación, entorno educativo. Asimismo, se incluyeron únicamente las investigaciones publicadas en revistas indexadas, a las que se permitió el acceso al texto completo, que estuviesen escritas en español o inglés y que hayan sido publicadas entre el año 2015 y el 2019.

Resultados y discusión

Dado el amplio alcance de la investigación desarrollada, se procede a analizar y discutir los resultados en tres grandes áreas: la motivación en entornos educativos, la motivación en el profesorado y la motivación en el alumnado.

La motivación en entornos educativos

La motivación, en contextos educativos, está directamente relacionada con el alumnado, con el profesorado, con la metodología y la evaluación (Liao et al., 2019). Este campo de investigación viene motivado por la exigencia de las nuevas metodologías didácticas, fruto de la evolución de la educación y de la sociedad y de la necesidad de establecer los factores que motivan al alumnado para que adquiera los conocimientos, para reducir el índice de abandono escolar (Ripamonti, 2017; Modarresi & Javan, 2018) y el absentismo (Fiorilli et al., 2017).

Las investigaciones centradas en la motivación en contextos educativos se pueden clasificar, según la población estudiada. En:

- Investigaciones de motivación en el profesorado. Relacionadas con el concepto de burnout, entendido este como un proceso de desgaste profesional, físico, psicológico y emocional, derivado de situaciones continuadas de estrés y desmotivación en el ámbito laboral (Skaalvik y Skaalvik, 2016).
- Investigaciones de motivación en alumnado. Relacionadas con el rendimiento académico y enfoque metodológico del proceso de E-A.

La motivación en el profesorado

La motivación en el profesorado va a ser determinante a la hora de afrontar el desafío que supone el alumnado, la metodología y, sobre todo, el burnout en el trabajo, tal y como se refleja en la tabla 3.

Los estudios reflejados en la tabla 3 arrojan resultados relevantes a la hora de estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, estas investigaciones concluyen que las personas que se decantan por la docencia como profesión están impulsadas por una motivación intrínseca.

Por otro lado, pero en la misma línea, se establece una intensa conexión entre la motivación del profesorado y la del alumnado, así como entre la motivación del profesorado y el burnout en el alumnado y viceversa. Por tanto, un nivel de motivación alto en uno de ellos va a producir el mismo efecto en los otros y, por consiguiente, el burnout se reducirá en ambos. Por el contrario, la desmotivación en uno de ellos provocará un descenso motivacional (Roohani & Dayeri, 2019; Coterón-López & Franco Álvarez, 2019; Shen et al., 2015).

Table 3

Resumen cuantitativo de la Motivación en el profesorado

Autor/es	Objeto de estudio	Instrumentos empleados
Roohani y Dayeri (2019)	Motivación y Bournout en profesores iraníes de inglés	Motivation to Teach (Soenens et al., 2012)
Andreychik, 2019	Relación entre motivación, habilidades sociales (empatía), inteligencia emocional (emociones positivas y negativas) y burnout.	Professional Quality of Life Scale (Stamm, 2010)
Coterón López y Franco Álvarez, 2019	Motivación autodeterminada y compromiso del alumnado en relación a la motivación y burnout del profesorado.	Perceived Locus of Causality (Goudas, Biddle y Fox, 1994)
Lee & Wolf, 2019	Motivación, demandas laborales y burnout en profesorado de educación infantil en Ghana.	Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (Maslach, Jackson y Schwab, 1986)
Skaalvik y Skaalvik, 2018	Recursos laborales, demandas laborales, motivación, compromiso y burnout en profesorado noruego.	Motivation to leave scale (Skaalvik and Skaalvik 2011a, 2016)
Shen et al., 2015	Relación entre motivación y burnout del profesorado y la motivación del alumnado	Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (Maslach, Jackson y Schwab, 1986) y Autonomous Motivation for Teaching (Roth et al., 2007)

Todas las investigaciones vinculan la motivación del profesorado a la situación laboral de los mismos, las demandas que hacen a su profesión, las habilidades sociales de estos, la inteligencia emocional y el burnout (Andreychik, 2019; Coterón López y Franco Álvarez, 2019, Lee & Wolf, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

La motivación en el alumnado

Como se ha expuesto anteriormente, la motivación del alumnado va a depender de varios factores (motivación del profesorado, burnout del profesorado, estilos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, metodología de evaluación, etc).

A la hora de abordar la evaluación en el alumnado, los estudios e investigaciones se han centrado en dos aspectos: la etapa educativa y el área de conocimiento en el que se han llevado a cabo. En función del área de conocimiento, el alumnado va a experimentar variaciones en el nivel y tipo de motivación dada la naturaleza de cada

área. En el área lingüística, existe un menor nivel de motivación y es más intrínseca que otras áreas (Dörnyei, 2018). En áreas como las matemáticas existe un descenso motivacional en el género femenino, provocado por el estereotipo sexual que presupone que los hombres tienen mayor capacidad matemática que las mujeres, aumentando la motivación de estas hacia la lengua y la literatura y a los hombres hacia las matemáticas y la educación física (Fernandez-Lasarte et al., 2019).

Hay que señalar que el tipo y el nivel de motivación es distinto en cada etapa de: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y universitaria. En la etapa infantil, el alumnado cuenta un nivel muy alto de motivación y cercanía (y afectividad) con el profesorado. Aquellos con motivación extrínseca experimentan una disminución de la conflictividad con el paso del tiempo. La motivación, en esta etapa, está ligada directamente a las acciones del docente y al refuerzo o castigo que el alumnado recibe del mismo (Bosman et al., 2018).

En la etapa primaria, la motivación está relacionada con el objetivo que se propone y la autoeficacia, por lo que se intensifica la fuerza extrínseca de la motivación, reduciéndose la cercanía con el docente. Se basa en motivación dirigida al premio y a la evasión del castigo. Su está ligado al nivel de resiliencia, por lo que un descenso de la misma provocaría una disminución en la otra (Kim et al., 2018).

Como expone Fernández-Lasarte et al. (2019), en la educación secundaria se ven acrecentados los estereotipos sexuales, estableciendo un patrón motivacional extrínseco e integrador en el alumnado por la necesidad de formar parte del grupo de iguales y el miedo a la exclusión. Como se menciona anteriormente, existe un descenso motivacional en el alumnado femenino y aumento en el masculino en las materias de matemáticas, ciencias y educación física; sin embargo, en áreas lingüísticas, historia, geográfica y otras materias de carácter más teórico, el alumnado masculino sufre un

descenso en la motivación y el alumnado femenino aumenta el nivel de motivación en las mencionadas.

A la hora de evaluar la motivación en alumnado universitario, se ha de tener en cuenta la titulación específica en la que se va a medir o marcar la diferencia entre las titulaciones universitarias en las que se realizará la recogida de datos. Por tanto, los estudios establecidos podrán ser en alumnado universitario, agrupando varias titulaciones; o tratará la medición de la motivación en estudiantes de una titulación.

En el alumnado universitario, la motivación está unida a la autorregulación y la autoeficacia. Existen diferencias considerables en los niveles de esta tríada (motivación-autorregulación-autoeficacia) entre las titulaciones de Derecho, Física, Filosofía, Biología y Estudios Religiosos (Meijer et al., 2018).

Aunque existen estudios generales sobre la motivación que agrupan diferentes titulaciones, lo más común es encontrar investigaciones que se centran en una titulación concreta, entre las que destacan la evaluación de la motivación en alumnado de los grados de Educación Física y de Educación Primaria (tabla 4).

Asimismo, tal y como se puede apreciar en la tabla 3, la motivación es una variable psicosocial relacionada con la autoeficacia (Van Blankenstein, 2019), la práctica deportiva (Castro-Sánchez et al., 2019) o la metodología docente (Hinojo-Lucena et al., 2017).

Table 4

Principales estudios realizados en población universitaria

Autor/es	Área del estudio de la motivación

Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos, 2019	Motivación en el alumnado universitario de los grados en Educación Física de España y Rumanía.
Van Blankenstein et al., 2019	Motivación intrínseca y autoeficacia en alumnado del Grado en Educación Primaria de Holanda.
Silva, Sicilia, Burgueño y Lirola, 2018	Motivación (regulación motivacional) en alumnado universitario del grado de Educación Física de la Universidad de Sao Paulo.
Hinojo-Lucena, Mingorance-Estrada, Trujillo-Torres, Aznar-Díaz y Cáceres Reche, 2018	Motivación en el alumnado universitario del grado de Educación Primaria con mención en Educación Primaria de la Universidad de Granada.
Hortigüela, Salicetti y Hernández, 2017	Relación entre motivación y gasto calórico en alumnado universitario de Educación Física.

Conclusiones

Con este trabajo de revisión bibliográfica se concluye que, según la naturaleza de la motivación, esta puede ser: intrínseca, extrínseca, instrumental, integradora o trascendental; por otro lado, según el locus motivacional, pueden ser primarias o secundarias; y, según el resultado obtenido, puede ser positiva o negativa.

En cuanto a la motivación en entornos educativos, este trabajo pone de relieve que existen diferentes tipos y niveles de motivación en función de la población analizada (profesorado o alumnado) y el nivel educativo que se estudie.

La principal limitación que se ha presentado en este trabajo de revisión ha sido la amplia oferta de recursos científicos en cuanto a alumnado universitario, concretamente, en titulaciones de educación física y educación primaria, existiendo una cantidad mucho menor de estudios sobre la motivación en etapas educativas previas, lo que abre una posible línea de investigación sobre motivación en alumnado de educación primaria, secundaria o formación profesional, así como la comparación de la motivación entre las diferentes etapas.

Referencias

- Andreychik, M. (2019). Feeling your joy helps me to bear feeling your pain: Examining associations between empathy for others' positive versus negative emotions and burnout. *Personality and Individual Differences*, 137, 147-156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2018.08.028>
- Barbuto, J. (2006). Four Classification Schemes of Adult Motivation: Current Views and Measures. *Perceptual And Motor Skills*, 102(2), 563-575. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.102.2.563-575>
- Bosman, R., Roorda, D., van der Veen, I. y Koomen, H. (2018). Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal Of School Psychology*, 68, 177-194. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.006>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F.; Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivation towards sport based on socio-demographic variables in university students from Granada. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 55-68.
- Coterón López, J. y Franco Álvarez, E. (2019). Relación entre la motivación y el compromiso del alumnado en educación física y el burnout del docente. *Sportis. Scientific Journal Of School Sport, Physical Education And Psychomotricity*, 5(1), 101-117. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3634>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 18, 105-115. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(03), 117. <http://dx.doi.org/10.1017/s026144480001315x>

- Dörnyei, Z. (2018). Motivating Students and Teachers. *The TESOL Encyclopedia Of English Language Teaching*, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0128>
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19-3
- Dörnyei, Z. y Al-Hoorie, (2017). The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research *directions*. *Modern Language Journal*, 101(3), 455–468.
- Fernández-Lasarte, O.; Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. y Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal Of Educational Research*, 84, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272. <http://dx.doi.org/10.1037/h0083787>
- Hinojo-Lucena, F., Mingorance-Estrada, Á., Trujillo-Torres, J., Aznar-Díaz, I., y Cáceres Reche, M. (2018). Incidence of the Flipped Classroom in the Physical Education Students' Academic Performance in University Contexts. *Sustainability*, 10(5), 1334. <http://dx.doi.org/10.3390/su10051334>
- Hortigüela, D.; Salicetti, A. y Hernández, J. (2017) Contraste motivacional en educación física en función del gasto calórico / Motivational Contrast in Physical Education Depending on Caloric Expenditure. *Revista Internacional de*

- Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (72). 621-635.
<http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.002>
- Kim, T., Kim, Y. y Kim, J. (2018). Role of Resilience in (De)Motivation and Second Language Proficiency: Cases of Korean Elementary School Students. *Journal Of Psycholinguistic Research*, 48(2), 371-389. <http://dx.doi.org/10.1007/s10936-018-9609-0>
- Lee, S. y Wolf, S. (2019). Measuring and predicting burnout among early childhood educators in Ghana. *Teaching And Teacher Education*, 78, 49-61.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.021>
- Liao, C., Chen, C. y Shih, S. (2019). The interactivity of video and collaboration for learning achievement, intrinsic motivation, cognitive load, and behavior patterns in a digital game-based learning environment. *Computers y Education*, 133, 43-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.013>
- López-Jurado, M. y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios Sobre Educación*, 24, 125-147.
- Meijer, E., Cleiren, M., Dusseldorp, E., Buurman, V., Hogervorst, R., y Heiser, W. (2018). Cross-Validated Prediction of Academic Performance of First-Year University Students: Identifying Risk Factors in a Nonselective Environment. *Educational Measurement: Issues And Practice*, 38(1), 36-47.
<http://dx.doi.org/10.1111/emip.12204>
- Menéndez Santurio, J., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física (Social responsibility, basic psychological needs, intrinsic motivation, and friendship goals in physical education). *Retos*, 32, 134-139.
<https://doi.org/10.47197/retos.voi32.52385>

- Modarresi, G. y Javan, E. (2018). Construction and Validation of Foreign Language Learners' Dropout Questionnaire. *International Journal of Instruction*, 11(4), 425-444. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11427a>
- Pérez-López, J. A. (1997). *Liderazgo*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Ripamonti, E. (2017). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review*, 3(3), 321-338. <http://dx.doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Roohani, A. & Dayeri, K. (2019). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Motivation: A Mixed Methods Study. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 7(1), 77-99.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. y Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Silva, P.C. da C.; Sicilia, Á.; Burgueño, R. y Lirola, M.J. (2018) Motivación educativa en la formación inicial del profesorado de educación física / Academic Motivation in Physical Education Teacher Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (71). 537-554. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.009>
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology Of Education*, 21(5), 1251-1275. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

- Teh, K. S. M., Sulaiman, A. A. y Yusoff, N. M. R. N. (2018). Instrumental Motivation Orientation vs Integrative among Arabic Language and Literature Diploma Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(10), 308–314. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i10/4736>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Van Blankenstein, F., Saab, N., van der Rijst, R., Danel, M., Bakker-van den Berg, A. y van den Broek, P. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), 209-225. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>

VICIOS DE REDACCIÓN EN ETIQUETAS Y CONTRAETIQUETAS DE BOTELLAS DE VINO

**Carol Lissett Marchán Aylas, Deedee Cheyenne Macedo Ruiz,
Francisco Alonso Miranda Ramirez y Aaron Takeshi Plasencia
Ramirez**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú)

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima (Perú).

Carol Lissett Marchán Aylas (carol.marchan@unmsm.edu.pe)

«¿Hay algo, pregunto yo
más noble que una botella
de vino bien conservado
entre dos almas gemelas?»

La cueca larga (1958, p. 9), Nicanor Parra

INTRODUCCIÓN

El *vino* es «la bebida resultante de la fermentación alcohólica, completa o parcial, de uvas frescas, estrujadas o no, o de mosto de uva», según la Organización Internacional de la Viña y el Vino (OIV, 2024b, p. 48). La existencia del vino se remonta a los albores de la civilización y, aunque no está claro su origen, hay evidencias de su producción masiva, de acuerdo con las investigaciones de Brun (2012), Coletto *et al.* (2019) y McGovern *et al.* (2017).

La producción de vino en países hispanohablantes inicia en España; al respecto, Dargent (2021, p. 14) señala que el vino llega a Sudamérica, específicamente al Perú, país considerado «un lugar estratégico para la llegada de las uvas [...] a América desde el Viejo Continente». En la actualidad, acerca de la producción de vinos etiquetados en español, la OIV (2024a) señala que España se ubica en el tercer lugar de producción a nivel mundial; seguido de Chile y Argentina, países que figuran en los puestos seis y siete, respectivamente.

Sobre el proceso de producción de vinos, se halla información desde el antiguo Egipto: los vinos tenían inscripciones breves que indicaban el tipo de vino, la cosecha, el viñedo y el productor (Sánchez, 2019). Actualmente, de acuerdo con la OIV (2024b), en las etiquetas y contraetiquetas de vino se incorporan especificaciones acerca del grado alcohólico, el contenido neto, el país de origen, entre otros.

Por otra parte, según Hernández (2013), los vicios de redacción –denominados también *vicios del lenguaje*– son errores en la composición escrita. Además, Ordóñez (2014) señala que los vicios de redacción consisten en el uso incorrecto o en la construcción inapropiada del vocabulario. Al respecto, Peñafiel *et al.* (2017) indican que la finalidad al escribir es transmitir información de manera adecuada, sin incurrir en los vicios del lenguaje.

En esta investigación, el objetivo es identificar los vicios de redacción presentes en las etiquetas y contraetiquetas de botellas de vino producidas en países de habla hispana, además de proponer enmiendas según la normativa de la lengua española. Por medio del análisis lingüístico realizado en este estudio, se contribuye a que la información que se muestra en las etiquetas y contraetiquetas de vino sea comprensible para el consumidor y que, a su vez, dicha información se ajuste a las normas ortográficas del español.

MÉTODO

El estudio es de alcance descriptivo, de enfoque cualitativo y el diseño es no experimental transversal. El corpus está conformado por 20 etiquetas y 20 contraetiquetas de botellas de vino de distintas bodegas. Las etiquetas y contraetiquetas presentan dos características relevantes: contienen usos del tecnolecto de la vitivinicultura y están redactadas en español. Por otra parte, para desarrollar el análisis se consideran fuentes bibliográficas especializadas en ortografía y gramática del español: *Manual de uso idiomático* (1998), *Redacción en movimiento* (2006) y *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* (2018).

RESULTADOS

En cada subapartado se transcriben párrafos específicos de las etiquetas y/o contraetiquetas de botellas de vino. La transcripción se presenta en tablas, donde se indican el nombre del vino, el vicio de redacción identificado (con color rojo) y la propuesta de enmienda (con color verde).

A. Ortografía

En la Tabla 1 se muestra el uso inapropiado de las mayúsculas; por ejemplo, las voces «Vino» y «Costa» se deben escribir en minúscula, ya que pertenecen a la clase de nombre común. Asimismo, el término «Vino» —por ser un sustantivo común— se debe escribIr en minúscula tras los dos puntos (:).

Tabla 1

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
Intipalka_2021	[...] y más de 60 km de la Costa .	[...] y más de 60 km de la costa .
El Coto_2019	INGREDIENTES: Vino de uva, sustancia conservadora (SIN 220).	INGREDIENTES: vino de uva, sustancia conservadora (SIN 220).

En la Tabla 2 se identifican palabras prefijadas. En estos casos, se evidencia la escritura errónea de las palabras prefijadas «SEMI SECO» y «Co-fermentación», pues los prefijos deben escribirse junto a la base léxica y sin guion.

Tabla 2

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
Montes Cherub Rosé_2019	SEMI SECO	SEMISECO
Sophia L'Orange_2021	Co-fermentación con levaduras autóctonas.	Cofermentación con levaduras autóctonas.

En la Tabla 3 se identifica el apodo «“La Choni”», el cual está escrito entre comillas inglesas, cuando lo recomendable es usar comillas angulares («») porque el texto está redactado en español. Asimismo, en «VINO ROSÉ - SEMI SECO / PRODUCTO CHILENO» se observa el uso inadecuado del guion (-) y de la barra

oblicua (/), ya que el guion se emplea para formar palabras compuestas, mientras que la raya indica alternancia.

Tabla 3

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
Wine Lovers_2019	“La Choni”	«La Choni»
Montes Cherub	VINO ROSÉ - SEMI SECO /	VINO ROSÉ, SEMISECO,
Rosé_2019	PRODUCTO CHILENO.	PRODUCTO CHILENO.

En la Tabla 4 se observa que el símbolo de la locución *por ciento* (%) se escribe junto a la cifra que le antecede: «13%», «11.4%», «10.5%», cuando debería mediar un espacio entre el número y el símbolo de porcentaje. También se observa el empleo del punto (.) en vez de coma (,) en la escritura de números decimales.

Tabla 4

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
Cadus Signature_2019	13% vol.	13 % vol.
Sophia L'Orange_2021	11.4%	11,4 %
Aleandría_2022	10.5%	10,5 %

B. Abreviaciones

En la Tabla 5 se observa escritura incorrecta de abreviaciones, lo cual es característico en las contraetiquetas. En las abreviaturas «S.A.C.» y «L.C.» falta un espacio después de cada punto (.) abreviativo de las letras iniciales que componen el

referente. También se observa el empleo innecesario de los dos puntos (:) en «Importado por:», pues la frase no tiene sentido de anuncio ni de relación causal.

Tabla 5

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
Wine Lovers_2019	Importado por: WINES PERU S.A.C.	Importado por WINES PERU S. A. C.
Marchiori & Barraud_2022	L.C. GROUP S.A.C.	L. C. GROUP S. A. C.

En la Tabla 6 se identifica el uso incorrecto de mayúsculas en las abreviaturas «Alc.» (‘alcohol’) y «Vol.» (‘volumen’), que se deben escribir en minúscula porque son abreviaturas de nombres comunes. Asimismo, en «750ml», el símbolo de *mililitro* (ml) está escrito junto a la cifra que le antecede, cuando debería mediar un espacio entre el número y el símbolo. Además, en «500 m.s.n.m.» se observa que falta un espacio después de cada punto (.) abreviativo de las letras iniciales que componen el referente. Respecto de los casos «13%» y «11.4%», véase la Tabla 4 en el apartado *Ortografía*.

Tabla 6

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
Protos_2022	13% Alc. Vol.	13 % vol. alc.
Sophia L’Orange_2021	11.4% 750ml	11,4 % 750 ml

Intipalka_2021	Tierra privilegiada al pie de los Andes, a 500 m.s.n.m.	Tierra privilegiada al pie de los Andes, a 500 m. s. n. m.

C. Impropiiedad e imprecisión léxicas

En la Tabla 7 se evidencian casos de impropiiedad léxica, característicos en las contraetiquetas de vino. Al respecto, se plantean las siguientes enmiendas: *sentir* > *siente* (‘introducir el vino a la cavidad oral’ [Plasencia, 2024]) en vez de «muestra»; *estructurado* (‘del vino cuyas notas se presentan con intensidad’ [Plasencia, 2024]) en vez de «potente»; *notas* (‘descriptor organoléptico’ [Plasencia, 2024]) en vez de «sensación».

Tabla 7

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
	En boca, el vino se muestra	En boca, el vino se siente
El Coto_2022	potente , con sensación de frescura y fruta.	estructurado , con notas de frescura y fruta.

En la Tabla 8 se identifica un caso de imprecisión: «guarda» no es la palabra más adecuada, por lo que se recomienda utilizar *crianza* (‘reposo del vino en una barrica o contenedor’ [Plasencia, 2024]). También se identifica impropiiedad léxica en «gran», puesto que *armonía* no puede expresarse en términos de tamaño (grande, mediado o pequeño). Además, se observa el empleo de la cifra arábica «12», cuando al inicio del enunciado debe escribirse en letras.

Tabla 8

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
	12 meses de guarda en barricas de	Doce meses de crianza en
MontesAlpha_2019	roble francés aportan complejidad y elegantes aromas a tostado que se	barricas de roble francés aportan complejidad y elegantes aromas a

entrelazan con gran armonía de los	tostado que se entrelazan con
caracteres frutales propios de la cepa	armonía de los caracteres frutales
	propios de la cepa

D. Gerundio

En la Tabla 9 se identifica el uso incorrecto del gerundio «produciendo», pues lo que se requiere es indicar dos hechos coordinados. Por otra parte, se evidencia el uso impropio de «se encuentran», ya que no se trata de «encontrar» (verbo de acción) sino de indicar una ubicación: *estar* (verbo de estado).

Tabla 9

Nombre del vino	Vicio de redacción identificado	Enmienda
Gran Vino Borgoña_2022	las viñas Queirolo se encuentran	las viñas Queirolo están
	ubicadas en los valles de Ica y Cañete especialmente propicios para el cultivo de la vid, produciendo frutos privilegiados para la elaboración del buen vino	ubicadas en los valles de Ica y Cañete, especialmente propicios para el cultivo de la vid, y producen frutos privilegiados para la elaboración del buen vino

DISCUSIÓN

En las etiquetas y contraetiquetas de las botellas de vino recopiladas para esta investigación se observa una inadecuada aplicación de la normativa española, pues se identifican vicios de redacción referidos a la ortografía, las abreviaciones, la impropiedad e imprecisión léxica y el uso inadecuado del gerundio.

En el apartado *Ortografía* se identifican vicios de redacción en cuanto al uso de la mayúscula, la prefijación y el uso de los signos de puntuación. Acerca del uso de las mayúsculas, la RAE (2018) sostiene que los nombres comunes se escriben en minúsculas. Así, en el corpus, «60 km de la Costa» se enmienda por *60 km de la costa*. Por otra parte, López (2006) y la RAE (ibidem) justifican la escritura en minúsculas de nombres comunes después de los dos puntos (:). Así, en el corpus, «INGREDIENTES: Vino de uva» se enmienda por *INGREDIENTES: vino de uva*. En cuanto a los prefijos, Ferrell (1998), López (ibidem) y la RAE (ibidem) señalan que estos deben adherirse a la base lexical y formar una sola palabra. Así, en el corpus, «semi seco» se enmienda por *semiseco*.

Respecto de los signos de puntuación, se identifica el uso incorrecto del guion (-) y la barra oblicua (/). El guion se utiliza «para unir elementos que se comportan como una unidad léxica» (RAE, 2018, p. 154). La barra oblicua se emplea para señalar alternativas, divisiones o proporciones (RAE, ibidem, p. 156). En relación con lo anterior, se plantea reemplazar dichos signos de puntuación por la coma (,) porque –como lo indica la RAE (ibidem)– este signo se emplea, principalmente, para separar elementos lingüísticos en un texto. Así, en el corpus, «VINO ROSÉ - SEMISECO / PRODUCTO CHILENO» se enmienda por *VINO ROSÉ, SEMISECO, PRODUCTO CHILENO*. Por otro lado, en cuanto a las comillas, la RAE (ibidem, p. 143) «recomienda usar en primer lugar las comillas angulares y dentro de ellas las comillas inglesas y las simples». Así, en el corpus, «“La Choni”» se enmienda por *«La Choni»*. Acerca del uso del símbolo de la locución «por ciento» (%), la RAE (ibidem, p. 7) señala: «Los símbolos se escriben pospuestos a la cifra que los cuantifica y separados de ella por un espacio». Así, en el corpus, «10%» y «13%» se enmiendan por *10 %* y *13 %*, respectivamente. Además, se identifica el uso incorrecto del punto en números decimales; al respecto, Ferrell (1998, p. 110) indica lo siguiente: «Las expresiones

numéricas deben llevar comas y no punto para separar enteros y decimales para lo que se debe usar la coma». Así, en el corpus, «12.5%» y «11.4%» se enmienda por 12,5 % y 11,4 %, respectivamente.

En el apartado *Abreviaciones* se analiza el uso de las abreviaturas de *alcohol*, *volumen* y *metros sobre el nivel del mar*, así como del símbolo de *mililitro*. Las abreviaturas son formas reducidas de las palabras y se escriben con un punto final (López, 2006; RAE, 2018). Sin embargo, en la OIV (2024b) se prescribe el uso de las abreviaturas con o sin punto final: para *volumen*, «vol.» o «vol»; para *alcohol*, «alc» o «alc.». Así, en el corpus, se corrigen las abreviaturas escritas con mayúsculas y, al mismo tiempo, se ordenan las que señalan el volumen alcohólico de las botellas de vino: «13% alc. vol.» por 13 % *vol. alc.*, lo cual también permite leer adecuadamente. Acerca de la abreviación de *metros sobre el nivel del mar*, la RAE (2018, p. 639) señala que se escribe «precedida por el símbolo del metro: m s. n. m.»; mientras que Ferrell (1998, p. 27) considera que debe escribirse «sin puntos ni espacios». La enmienda que proponemos se acerca a lo que señala la RAE, pero también incorpora el uso difundido respecto del uso del punto después de cada una de las letras, por lo que solamente haría falta un espacio después de cada punto. Así, en el corpus, «5000 m.s.n.m.» se enmienda por 5000 m. s. n. m., con lo que el resultado constituye una abreviatura. Respecto del símbolo de mililitro (ml), Ferrell (1998), López (2006) y la RAE (2018) coinciden en que los símbolos se deben escribir en minúsculas, sin marca de plural y sin punto. Así, en el corpus, «750ml» se enmienda por 750 ml, pues solamente hace falta un espacio entre el número y el símbolo.

En el apartado *Impropiedad e imprecisión léxicas* se proponen enmiendas de términos que tienen una carga semántica que no se adecúa al contexto comunicativo (Ferrell, 1998). En el análisis, se observa que las voces «muestra», «potente», «sensación» y «guarda» son inadecuadas en el tecnolecto de la vitivinicultura; por ello,

se reemplazan por *siente, estructurado, notas y crianza*, respectivamente, términos que sí corresponden a dicho tecnolecto. Por otro lado, la RAE (2018) señala que los numerales se deben escribir en letras a inicio del enunciado. Así, en el corpus, «12 meses de guarda en barricas» se enmienda por *Doce meses de crianza en barricas*.

Por último, en el apartado *Gerundio* se observa que, en vez de establecer coordinación entre oraciones, se utiliza erróneamente un gerundio. De acuerdo con Ferrell (1998, p. 71), «se considera inadecuado cualquier empleo del gerundio en que este no exprese acción simultánea con la del verbo principal, pues con ello se incurriría en incorrección gramatical» y «en oscuridad o alteración del sentido del mensaje». Así, en el corpus, «las viñas Queirolo se encuentran ubicadas en los valles de Ica y Cañete especialmente propicios para el cultivo de la vid, produciendo frutos privilegiados para la elaboración del buen vino» se enmienda por *las viñas Queirolo están ubicadas en los valles de Ica y Cañete, especialmente propicios para el cultivo de la vid, y producen frutos privilegiados para la elaboración del buen vino*. En primer lugar, se reemplaza «produciendo» por *y producen*; en segundo lugar, se reemplaza «se encuentran» por *están*, pues lo que se requiere es hacer referencia a la localización del sujeto de la oración, es decir, indicar dónde están ubicadas las viñas Queirolo. Además, se agregan comas explicativas para delimitar la frase *especialmente propicios para el cultivo de la vid*.

En conclusión, el estudio lingüístico sobre los vicios de redacción implica revisar y discutir fuentes bibliográficas que tratan acerca de ortografía y gramática de la lengua española. Las propuestas normativas de la Real Academia Española pueden ser, en algunos casos, imprecisas; por ello, se consideran, además, los aportes de Ferrell (1998) y López (2006), siempre desde una perspectiva crítica. Por otro lado, a partir de las pesquisas podemos afirmar que las etiquetas y contraetiquetas de las botellas de vino constituyen un corpus muy productivo para identificar vicios de redacción. Finalmente,

consideramos que al redactar las etiquetas y contraetiquetas de las botellas del vino es necesario utilizar términos especializados del tecnolecto del vino, por lo que la OIV debería estructurar un repertorio lexicográfico especializado.

REFERENCIAS

- Brun, J. (2012). Los usos antiguos de los productos de la viña y el olivo y sus implicaciones arqueológicas. *De vino et oleo Hispaniae. AnMurcia*, 19-35.
https://lc.cx/D_VF6E.
- Coletto, J., Bartolomé, T. y Velázquez, R. (2019). Historias de plantas (V). La vid y el vino (Primera parte): la protohistoria, la Edad Antigua y la viticultura ante el cambio climático. *La agricultura y la ganadería extremeñas en 2018*, 189-203.
<https://lc.cx/-2DMPH>.
- Dargent, E. (2021). *Las uvas, el vino y el pisco*. Lima, Universidad Privada San Juan Bautista.
- Ferrell, M. (1998). *Manual de uso idiomático* (2.^a ed.). Lima, Ediciones Nuevo Perú.
- Hernández, A. (2013). *Manual de asignatura basado en Competencias Profesionales: Expresión Oral y Escrita I*. Matamoros, Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros.
<http://biblioteca.usfa.edu.bo/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=fcd739f124f2f5of5ad336df4141dc36>.
- López, C. (2016). *Redacción en movimiento. Herramientas para el cultivo de la palabra* (5.^a ed.). Ciudad de México, Praxis.

- McGovern, P. *et al.* (2017). Early Neolithic wine of Georgia in the South Caucasus. *Proceedings of the National Academy of Science*, 114(48), 9-18.
<https://lc.cx/U525iP>.
- Ordóñez, E. (2014). Uso correcto de los elementos de la Oración. Vicios del Lenguaje. *CON-CIENCIA. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria N.º. 3*, 1(1).
<https://lc.cx/eCIpuZ>.
- Organización Internacional de la Viña y el Vino. (2024a). *Código Internacional de Prácticas Enológicas*. <https://www.oiv.int/sites/default/files/publication/2024-03/CPO%202024%20EN%20.pdf>.
- Organización Internacional de la Viña y el Vino. (2024b). *Norma Internacional para el Etiquetado del Vino*. https://www.oiv.int/sites/default/files/publication/2024-03/OIV%20Wine%20labelling%20Standard%20ES_2024%20final.pdf.
- Peñañiel et al. (2017). Vicios de redacción y problemas de escritura común - científica en la Educación Superior. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(5), 2319-7722.
https://sga.unemi.edu.ec/media/evidenciasiv/2017/07/06/articulo_20177692238.pdf.
- Plasencia, A. (2024). *Estudio fraseológico y lexicográfico de los términos utilizados en la promoción del vino en el Perú*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Profesional de Lingüística]. Repositorio Institucional Cybertesis UNMSM.
- Real Academia de la Lengua Española. (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Madrid, Espasa.

Sánchez, S. (2019). El saber histórico como recurso argumentativo en las etiquetas del vino. *RIVAR (Santiago)*, 6(16), 49-64.

HACIA UNA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Laura García-Durán, Ana María Sánchez Sánchez, Carlota

Ángela Escudero Gallegos, María Belén García Sánchez

Universidad de Málaga

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Laura García Durán, Universidad de Málaga, Facultad de Psicología y Logopedia, lauragd_24@uma.es**

Introducción

La perspectiva de género en la docencia universitaria es un enfoque transversal que busca indagar, comprender y abordar las inequidades de género presentes en el ámbito académico. Las propuestas y líneas de trabajo que se vienen realizando provienen de grupos de investigación de diferentes facultades y zonas geográficas de nuestro país que se han centrado en la búsqueda de soluciones, intervenciones y protocolos para la consecución de una enseñanza universitaria igualitaria. Como referentes destacamos: El proyecto de Innovación Docente “Transformación de la docencia universitaria para la igualdad de género” dirigido por Capitolina Díaz, el programa “Igualdad de Género” dentro de la Red Vives Universidades creadores de las Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género, o el proyecto europeo Gearing Roles de la Universidad de Deusto, nacido para colaborar e intercambiar conocimientos y buenas prácticas entre diferentes Universidades y organismos de investigación. Dichas líneas de trabajo están amparadas por las políticas tanto a nivel internacional (la agenda 2030 sobre desarrollo sostenible, aprobada por la ONU en 2015) como nacional (Ley Orgánica 3/2007 o el Real Decreto 822/2021) (Rebollo y Arias, 2021).

Desde el Grupo Permanente de Innovación Educativa en Incorporación de la Perspectiva de Género e Inclusión en la Educación Superior (GpIEGénero 22-031) de la Universidad de Málaga del que formamos parte, se afirma la importancia de la integración de esta perspectiva de género y por ello lleva 20 años siguiendo una línea de innovación relacionada con esta cuestión, que empezó como un proyecto de innovación sobre coeducación y formación del profesorado universitario (UMA PIE 02-32) y que continuó con otros proyectos relacionados más directamente con la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria que se imparte

en el grado de Psicología de la UMA (UMA PIE 03-55, PIE 04-082, PIE-17-209 y PIE 19-007). Uno de los ámbitos en los que nuestro grupo está trabajando actualmente es en la búsqueda de herramientas o instrumentos que ayuden tanto a evaluar la adopción de una perspectiva de género en las asignaturas del grado de Psicología como a implementar acciones que ayuden a adoptar dicha perspectiva.

El objetivo principal de este trabajo es mostrar los resultados del análisis y reflexiones de las rúbricas de evaluación de la perspectiva de género en la docencia universitaria encontradas y seleccionadas en función de ocho categorías establecidas y extraer una serie de recomendaciones o criterios relevantes para hacer rúbricas más completas y eficientes que respondan a la necesidad actual.

Método

El estudio y análisis de las rúbricas de evaluación sobre la perspectiva de género en la docencia universitaria se realiza siguiendo una metodología descriptiva y cualitativa.

Muestra

La muestra del estudio está formada por seis propuestas de rúbricas de evaluación sobre la perspectiva de género en la docencia universitaria, que responde a una búsqueda bibliográfica exhaustiva que nos ha arrojado dicha muestra:

- Cuestionario “Evaluación de la docencia para promover la igualdad de género” del Proyecto E–qual-Teacher, Gender, Equality de la Universidad de Fribourg. (Díaz, 2014).
- Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género: Psicología (Bosch y Mantero, 2018).

- Learning Resources Gender Evaluation Rubric. The Commonwealth of Learning (COL), (The Commonwealth of Learning, 2019).
- La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas (Zugaza Goienetxea et al., 2019).
- Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación (Arias, Fernández y Lorenzo, 2021).
- Género e inclusión en educación superior: desarrollo de una línea permanente de innovación educativa en la Universidad de Málaga (Muñoz et al., 2023).

Procedimiento

Se ha comenzado explorando en los principales buscadores científicos, rúbricas de evaluación sobre la perspectiva de género en la docencia universitaria, dando lugar a las 6 propuestas anteriormente descritas. Las rúbricas se han analizado en función de 8 categorías: lenguaje, competencias, objetivos, contenidos, actividades, evaluación, bibliografía e investigación, y se ha elaborado un informe resumido sobre cada una de ellas. De este análisis se ha extraído una propuesta sobre consideraciones relevantes para la elaboración de rúbricas sobre perspectiva de género en el ámbito de la educación superior.

Análisis de los datos

El análisis de los datos de cada rúbrica, ha sido individual y manual, y se ha trabajado a través de herramientas digitales como el programa Excel, dada la reducida muestra de rúbricas analizadas. Se han obtenido datos descriptivos que ilustran la situación de las herramientas de evaluación.

Tras este análisis, se ha procedido a elaborar una propuesta de recomendaciones para elaborar rúbricas de evaluación sobre la perspectiva de género en la docencia universitaria y así unificar los criterios.

Resultados

A continuación, presentamos las distintas propuestas de rúbricas analizadas con una breve descripción de cada una de ellas y varias figuras, que exponen los resultados de las categorías evaluadas.

La primera propuesta, elaborada por profesorado de la Universidad de Fribourg (Díaz, 2014), tiene como objeto facilitar la incorporación de la perspectiva de género en las guías docentes (tabla 1). Para lograr este objetivo aboga por un análisis de los contenidos de las guías a nivel formal y de las relaciones en el proceso de enseñanza. Contempla la posibilidad tanto de autoevaluación como de evaluación por pares, y solicita que se exprese el grado (del 1 al 4) en que cada categoría:

- Uso igualitario del lenguaje y la imagen en los materiales de clase.
- Inclusión explícita del género en competencias, objetivos y actividades de enseñanza.
- Inclusión de contenidos que visibilicen las contribuciones de las mujeres a la disciplina.
- Inclusión de criterios de evaluación del alumnado relacionados con el género en los resultados de aprendizaje (p.e. competencias de género, respeto a los derechos fundamentales, igualdad de mujeres y hombres y no discriminación, desarrollo de investigación con perspectiva de género).
- Incluir artículos teóricos y empíricos de especialistas de ambos sexos.

La segunda es una de las propuestas presentadas en “Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género Psicología” (Bosch y Mantero, 2018) (tabla 1). Esta publicación recoge una colección de guías elaboradas por el grupo de trabajo de igualdad de la red Vives de Universidades españolas. Se han centrado en el planteamiento relacionado con la revisión del androcentrismo:

- Incorporación estudios sobre la mujer y la investigación feminista.
- Tratamiento de diferencias sexo-género, mandatos y estereotipos de género.
- Visibilización de las autoras, como creadoras de conocimiento.
- Visibilización de las mujeres como sujetos de estudio.
- Utilización de lenguaje inclusivo o no sexista.
- Incorporación de la asignatura violencia de género.
- Utilización de recursos docentes específicos para la introducción de la perspectiva de género en la docencia: manuales, libros y artículos académicos
- Empleo de material visual, como documentales y vídeos, en el abordaje de la perspectiva de género.
- Inclusión de la perspectiva de género en la investigación.

La tercera propuesta analizada es presentada por Uxue Zugaza, et al., (2019) (tabla 1). En ella se pretende facilitar la integración de la perspectiva de género en el Grado de Ciencia Política y Gestión Pública. Para ello, plantean una rúbrica que permita el análisis tanto a nivel formal de los contenidos de las guías docentes como también relacional del proceso de enseñanza- aprendizaje (desde el punto de vista del estudiantado). Para el análisis formal de las guías docentes establecen las siguientes categorías dicotómicas de evaluación:

- Presencia/no presencia de temáticas de género en cada uno de los apartados que componen las guías docentes.
- Uso/ no uso de un lenguaje inclusivo en los mismos.
- Presencia/no presencia de bibliografía escrita por mujeres y con perspectiva de género.

Por lo que respecta al análisis relacional se opta por una evaluación cualitativa en la que se le solicita que identifiquen:

- Las representaciones sociales relacionadas con las desigualdades de género.

- Los sentidos atribuidos a estas desigualdades de género.

Tabla 1

Análisis de las propuestas de Díaz (2014), Bosch y Mantero (2018) y Zugaza Goienetxea et al., (2019).

CATEGORÍAS	(Díaz, 2014)	(Bosch y Mantero, 2018)	(Zugaza Goienetxea et al., 2019)
Lenguaje	- Uso igualitario del lenguaje e imagen en los materiales de clase	- Utilizar un lenguaje inclusivo o no sexista	- uso/no uso de un lenguaje inclusivo en cada uno de los apartados que componen las guías docentes
Competencias	- Inclusión explícita del género en competencias		- La presencia/no presencia de temáticas de género
Objetivos	- Inclusión explícita del género		- La presencia/no presencia de temáticas de género
Contenidos	- Inclusión explícita del género	- Revisión del androcentrismo - Incorporar estudios sobre la mujer y la investigación feminista - Tratar las diferencias sexo-género, mandatos y estereotipos de género - Visibilización de autoras como creadoras de conocimiento - Incorporar tema o contenidos de violencia de género	- La presencia/no presencia de temáticas de género
Actividades	- Inclusión explícita del género	- Emplear material visual como documentales y vídeos en el abordaje de la perspectiva del género	- La presencia/no presencia de temáticas de género
Evaluación	- Inclusión de variables de género en criterios de evaluación del alumnado		
Bibliografía	- Inclusión explícita del género en la bibliografía - Incluir artículos teóricos y empíricos de especialistas de ambos sexos	- Utilizar recursos docentes específicos para la introducción de la perspectiva de género: manuales, libros y artículos académicos	- Presencia/no presencia de bibliografía escrita por mujeres y con perspectiva de género
Investigación	- Plantear desarrollo de investigaciones con perspectiva de género	- Incluir la perspectiva de género - Dar visibilidad a las mujeres como sujetos de estudio	

La cuarta propuesta revisada es la publicada por The Commonwealth of Learning, (2019) (tabla 2). Es una propuesta que pretende la evaluación de la perspectiva de género tanto en aspectos del desarrollo del currículum escrito, como relacionados con la impartición y evaluación del curso. Para ello construye una escala de 5 puntos, (excelente: 4 puntos, bueno: 3 puntos, regular: 2 puntos, pobre: 1 punto y N/A o no aplicable: 0 puntos) que permita evaluar los contenidos de sus dos partes:

- Parte A currículum escrito: evalúa en qué medida se ha considerado la igualdad de género a lo largo del proceso de desarrollo del currículo, desde el diseño del curso, contenidos y actividades de aprendizaje, hasta la representación y el uso del lenguaje, imágenes y recursos de aprendizaje.
- Parte B impartición y evaluación del curso: analiza si los procesos de impartición, valoración, servicios de apoyo al estudiante y la evaluación tienen en cuenta o no las cuestiones de género.

Tabla 2

Análisis de la propuesta The Commonwealth of Learning (2019)

CATEGORÍAS	(The Commonwealth of Learning, 2019)
Lenguaje	- El lenguaje utilizado responde al género - Representación igualitaria y positiva de mujeres y hombres. en imágenes como autores/ narradores y protagonistas - Disponer de gráficos, imágenes, textos, ejemplos, títulos de temas que excluyen sistemáticamente todas las formas de prejuicios y estereotipos de género

Competencias	- Competencias sobre cuestiones de género en la materia
Objetivos	- Promover la igualdad de género
Contenidos	- Integrar conceptos de género y la perspectiva de género - Promover sistemáticamente la participación igualitaria de mujeres y hombres ofreciendo numerosas oportunidades de participación - Presentar a las mujeres como modelos a seguir, líderes y figuras históricas - Presentar estudios de caso, historias y ejemplos de mujeres/niñas y hombres/niños en números iguales - Los materiales de aprendizaje desglosados por sexo - Incluir un glosario de términos de género relacionados con la temática en cuestión
Actividades	- Concienciar sobre cuestiones de género en la temática tratada - Ayudar al estudiantado a desarrollar conocimientos y habilidades relacionados con cuestiones de género relevantes para la materia
Evaluación	- Variedad de formas de valorar y evaluar al alumnado - Igualdad de oportunidades y resultados para las mujeres y hombres - Comentarios y soluciones proporcionadas por igual por mujeres y hombres - Proporcionar flexibilidad en términos de tiempo y duración para acomodar los roles de género - Obtener resultados de aprendizaje desglosado por sexo para captar cualquier diferencia - Recopilar datos desglosados por sexo de la tasa de inscripción y alumnado que finaliza el curso - Evaluación cualitativa sensible al género relativa a necesidades y resultados del alumnado - Disponer de un sistema formal y de fácil aplicación para llevar a cabo recoger las valoraciones en cada curso académico y revertir en mejoras para sucesivos cursos
Bibliografía	- Incluir de forma igualitaria materiales de referencia a nivel académicos y de investigación
Investigación	

La quinta rúbrica analizada está contenida en la publicación de Ángeles Rebollo y Alicia Arias (2021). Este trabajo recopila diversas experiencias sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y la docencia universitaria, desarrolladas en universidades españolas . En esta revisión nos centraremos en la aportación realizada por la Universidad de la Coruña (Arias, Fernández y Lorenzo, 2021), la cual plantea:

- Elaborar una ficha (tabla 3) donde el profesorado tiene que revisar y anotar la ausencia o presencia de diversos conceptos en cada parte de las guías. Los conceptos considerados son : mujer, hombre, poder, igualdad de oportunidades, segregación, conciliación, alumnos/as, alumnos, alumnas, derechos sexuales, estereotipos, estereotipos de género, estereotipos sociales, roles, roles de género,

feminismo, roles culturales, identidad, roles sociales, política de género, equidad, desigualdad, desigualdad de género, discriminación, discriminación por sexo, discriminación por género, educación no sexista, educación sexista, femenino, masculino, política de igualdad, lenguajes sexista y lenguaje inclusivo.

- Rellenar una plantilla de indicadores donde el profesorado debe validar su guía docente, mediante una escala de 10 puntos.

La sexta y última propuesta incluida en esta revisión es la presentada por Ángela Muñoz et al., (2023) desarrollada en el seno del GpIEGénero 22-031 (tabla 3). Los resultados obtenidos de su estudio sobre las guías docentes de la Universidad de Málaga indican: el uso extendido el masculino genérico en las guías, escasez de contenido coeducativo, mayor número de hombres como primeros autores de las citas bibliográficas y ausencia de citas bibliográficas en las que se indicará nombres y apellidos completos. La consecuencia inmediata de estos resultados fue la elaboración de una serie de recomendaciones aplicables en la revisión y actualización de guías docentes. Concretamente se plantearon las siguientes recomendaciones:

- Seguir las indicaciones del “IV Plan de Igualdad” de la Universidad de Málaga:
 - *Medida 3.1.* Aumentar y consolidar la temática de género en los planes de estudio de Grado y de Máster.
 - *Medida 3.5.* Incluir la perspectiva de género en la oferta de cursos y encuentros académicos.
 - *Medida 3.7.* Promover el uso no sexista del lenguaje y la inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de los estudios de Grado y de Máster.
- Revisar los siguientes apartados sugiriendo las siguientes incorporaciones:
 - *Competencias:* competencias relativas al género

- *Contenidos de las asignaturas*: temas específicos o subapartados dentro de un tema que contemple la perspectiva de género.
- *Procedimiento de Evaluación*: actividades con contenido relacionado con la perspectiva de género.
- *Bibliografía*: incorporación del nombre completo del autor o autora para visibilizar a las mujeres en las bibliografías. Esta adaptación está contrastada con la Asociación Americana de Psicología.

Tabla 3

Análisis de las propuestas de Arias, Fernández y Lorenzo (2021) y de Muñoz et al. (2023).

CATEGORÍAS	(Arias, Fernández y Lorenzo, 2021)*	(Muñoz et al., 2023)
Lenguaje	- Presencia o ausencia lenguajes sexista y lenguaje inclusivo	- Uso de Lenguaje Inclusivo: sustantivos Colectivos y Abstractos (estudiantado, profesorado...), perífrasis, palabras no marcadas, omisión de términos masculinos innecesarios - Uso de Lenguaje no Sexista: usar Barras y guión, desdoblamientos o duplicaciones - Uso del Lenguaje no Inclusivo, masculino genérico
Competencias	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Inclusión de competencias (cognitivas, actitudinales o instrumentales) relacionadas con la igualdad de género o con la capacidad de analizar diferentes temáticas desde la perspectiva de género

Objetivos	- Aprendizaje de competencia de género	
Contenidos	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Inclusión de temas relacionados con la igualdad entre sexos, así como las diferencias existentes entre los mismos
Actividades	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Propuestas de actividades de aprendizaje que cuestionen los roles tradicionales de género
Evaluación	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Actividades con contenido relacionado con la perspectiva de género - Facilitar la asistencia del alumnado actividades complementarias relacionadas con género - Evaluación de la participación en estas actividades
Bibliografía	- Presencia o ausencia de términos claves como: género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación...	- Primera persona en la autoría de cada referencia bibliográfica - Nombre completo de las personas en cada referencia bibliográfica
Investigación		
* Evaluación por parte del profesorado sobre la ausencia o presencia de los términos o palabras claves, en todos los apartados de la programación docente como: mujer, hombre, poder, igualdad de oportunidades, segregación, conciliación, alumnos/as, alumnos, alumnas, derechos sexuales, estereotipos, estereotipos de género, estereotipos sociales, roles, roles de género, feminismo, roles culturales, identidad, roles sociales, política de género, equidad, desigualdad, desigualdad de género, discriminación, discriminación por sexo, discriminación por género, educación no sexista, educación sexista, femenino, masculino, política de igualdad, lenguajes sexista y lenguaje inclusivo.		

Discusión

Se hace patente en este estudio el interés compartido tanto a nivel internacional como a nivel nacional por la elaboración de rúbricas para evaluar la perspectiva de género en la docencia del ámbito universitario. La gran utilidad que tiene tanto para el profesorado como para la propia institución universitaria, el disponer de un instrumento o herramienta que permita identificar unidades de análisis (recogidas en categorías) y su nivel de valoración o apreciación de manera más global o analítica. Respecto a las autorías, la confluencia de profesorado de universidades diversas tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

En relación a los contenidos de las propuestas se observan más contenidos comunes relacionados con los aspectos formales de la guía docente que con aspectos

relacionales que sirven para revisar la actuación docente y diagnosticar su nivel de implicación con la perspectiva de género.

En cuanto a la forma de evaluar las categorías, las propuestas han sido muy diversas, desde escalas de 4 puntos, de 5 puntos y de 10 puntos, hasta el uso de términos dicotómicos de presencia o ausencia en cada uno de los apartados que componen las guías docentes.

Tras esta revisión vemos necesario realizar una serie de recomendaciones para generar rúbricas más cohesionadas y globales que trabajen desde una perspectiva integradora.

1. Usar el lenguaje como punto común que debe estar presente en todas las rúbricas, ya que la forma de expresión determina la forma de actuación, y en muchos casos no se especifica esta categoría que es el punto de partida del resto y el motor del cambio.
2. Mayor hincapié en la categorías de investigación, ya que es un punto fundamental de la educación superior universitaria y aparece muy segregado o inexistente en la evaluación de la perspectiva de género, siendo un punto clave. Desde la investigación aportamos el conocimiento que se disemina en las aulas docentes y formamos la base de los futuros conocimientos.
3. Dar mayor relevancia a los aspectos relacionales que se escapan de los formales y son más fácilmente asumibles por todo el cuerpo docente, implicando más voluntariedad y esfuerzo que dependencia del sistema.
4. Unificar los criterios de estructura de las rúbricas, eliminando las más dicotómicas hasta modelos en los que se ejemplifican los diferentes pasos a seguir para conseguir la inclusión de la perspectiva de género en una categoría dada. Esto facilita su comprensión, su uso y aplicabilidad.

5. Finalmente, tratar de hacer rúbricas que recojan todo esto pero sean sencillas y breves, ya que aquellas más amplias o pesadas tienden a no ser empleadas y con ello no conseguimos la adhesión por parte del profesorado para aplicarlas en su actividad y poner en práctica las mejoras oportunas, lo cual es la finalidad última que se persigue.

Referencias

- Arias Rodríguez, A., Fernández Sánchez, A. & Lorenzo Castiñeiras, J. J. (2021). Enfoque de género en las guías docentes de la titulación de educación. En A. Rebollo y A. Arias (Eds.), *Hacia una Docencia sensible al Género en la Educación Superior* (1º ed., pp. 19-54). Dykinson S.L.
- Bosch Fiol, E. & Mantero Heredia, S. (2018). *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género Psicología*. Xarxa Vives d'Universitats. https://cdn.vives.org/var/www/html/vives.org/wp-content/blogs.dir/11/files/2024/07/19090845/psicologia_cast.pdf
- Díaz, C. (2014). *Cuestionario para la evaluación de la igualdad de género en la enseñanza. Proyecto e–qual - Teacher, Gender, Equality*. Universidad de Valencia. https://www.uv.es/igualtat/webnova2014/Cuestionario_Friburgo.pdf
- García González, I. & Arenas Conejo, M. (2022). *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género, Docencia en Línea*. Universitat Oberta de Catalunya y Xarxa Vives d'Universitats. https://cdn.vives.org/var/www/html/vives.org/wp-content/blogs.dir/11/files/2024/07/18125823/docencia_cast.pdf
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

Muñoz Sánchez, A. M., Sánchez Sánchez, A. M., Escudero Gallegos, C. A., Casado Martín, Y., Fernández-Baena, F. J., García-Durán, L., García Sánchez, M. B., López de Uralde Selva, M. A. & Salas Martínez, M.D. (octubre, 2023). *Género e Inclusión en Educación Superior: Desarrollo de una Línea permanente de Innovación Educativa en la Universidad de Málaga*. [Presentación de Póster] IV Congreso Andaluz de Coeducación, Granada, España.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se regula el régimen jurídico del control interno en el ámbito del sector público estatal. (2021). *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>

Rebollo Catalán, A. & Arias Rodríguez, A. (2021). *Hacia una docencia sensible al género en la educación Superior*. Dykinson S.L.
<https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>

The Commonwealth of Learning. (2019). *Learning Resources Gender Evaluation Rubric*. COMMONWEALTH OF LEARNING.
<https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/986bfc36-b76a-4e0a-86d4-5d9828c6ffof/content>

Zugaza Goienetxea, U., Del Hoyo Moreno, I., Ureta García, M., Ahedo Gurrutxaga, I. & Amurrio Velez, M. (2019). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas. *Revista De Estudios Empresariales*, 1(2), 25-48. <https://doi.org/10.17561/ree.v2019n2.2>

**AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
UNIVERSITARIOS Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES
DOCENTES DE LOS PROFESORES, DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS UNIVERSITARIOS**

**Laura Fernanda Barrera Hernández¹, Mirsha Alicia Sotelo
Castillo², Paola Sofía Castro Esquer², Luz Idania López Pacheco²**

¹Universidad de Sonora

²Instituto Tecnológico de Sonora

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Laura Fernanda
Barerera Hernández, Blvd. Bordo Nuevo S/N, Ejido Providencia, 85199 Cd
Obregón, Sonora, México, laura.barrera@unison.mx**

Introducción

La autoeficacia, que es la creencia en la propia capacidad, puede ser considerada un concepto trascendental en el ámbito educativo, debido hallazgos de diversas investigaciones en las que se ha encontrado que un elevado nivel de autoeficacia percibida es un elemento protector que hace aumentar la motivación y la trayectoria académica (Dodobara, 2005).

González (2010) refiere que las personas con un sentido alto de eficacia creen y confía en sus capacidades, mientras que aquellos con baja autoeficacia son propenso a subestimar sus capacidades. Zimmerman (1999) indicó que el constructo autoeficacia implica juicios de capacidades para ejecutar actividades. Feldman (2006) expresó que la autoeficacia describe el fenómeno de creer en las capacidades personales y mantiene la fé en la capacidad de efectuar una acción o alcanzar un resultado esperado.

Respecto a investigaciones acerca de autoeficacia en el contexto educativo, Contreras et al. (2005) en su investigación donde aplicaron la Escala de Autoeficacia Generalizada [EAG] mostraron que la autoeficacia está relacionada directamente con el rendimiento académico general. Por su parte, Aulicio y Revellino (2010) encontraron que aquellas personas con un grado elevado de autoeficacia se plantean metas más elevadas, son más persistentes en el trabajo para conseguirlas y suelen lograr un mayor éxito, por lo que concluyen que es valioso analizar la relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico. Veliz-Burgos y Apodaca (2012) señalan que quienes fracasan académicamente o abandonan el sistema educativo universitario presentan niveles más bajos de autoeficacia, motivación intrínseca, satisfacción en el estudio, hábitos de estudio ineficaces, además de conducta académica inadecuada y notas bajas de acceso a la universidad. Paoloni y Bonetto (2013) demostraron que los estudiantes presentaban elevadas creencias de autoeficacia; y encontró una vinculación entre rendimiento

académico y autoeficacia para la autorregulación. A su vez, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022) en su investigación, hallaron que la autoeficacia se relaciona indirectamente en el rendimiento académico a través de la procrastinación académica, siendo estos factores no cognitivos más determinantes para el desempeño estudiantil. Así mismo, en un estudio realizado por Aguilar et al. (2014), donde se aplicó la escala de autoeficacia profesional en versión corta y se comparó con el índice reprobatorio de universitarios, se encontró una correlación entre la autoeficacia y el rendimiento académico de forma positiva, concluyendo que, a mayores niveles de autoeficacia, mejor era el rendimiento académico.

En la actualidad los procesos educativos se dirigen a centrarse en el aprendizaje y en los estudiantes, considerando las características de cómo aprenden. Ante esto se ha creado una necesidad de adaptación por parte del profesor a los nuevos roles que demandan dichos procesos, haciendo inevitable la renovación del cómo abordar la docencia universitaria y el rol que el docente debe asumir (Cabalín et al., 2010).

Agudo (2004) señaló que los estudios acerca de la competencia docente han desarrollado la idea de que el profesor es quien ejerce, en gran medida, influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello por lo que se ha puesto atención a la eficacia en su ejecución. Esta evaluación habitualmente incluye la preparación de la enseñanza, las estrategias didácticas y las prácticas docentes. Fernández y González (2012) demostraron que los aspectos del rol docente valorados con importancia son el explicar con claridad y ser especialista en la materia que imparte, y, los que reflejan menor importancia, hacen mención a tener capacidad de liderazgo, ajustarse al programa de la asignatura que imparte y utilizar nuevos recursos tecnológicos.

Arenas y Fernández (2009) respalda la hipótesis de una relación proporcional entre el desempeño académico de los estudiantes y la formación docente de sus maestros. Pérez de Cabrera (2013), examinó la percepción de los estudiantes sobre el

rol del docente en su formación y la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la percepción del rol del docente, los resultados de su estudio revelaron que los estudiantes encuestados demuestran control sobre la gestión de su aprendizaje, siendo autoeficaces, y no se encontró una relación significativa entre los niveles de control y las calificaciones obtenidas por los estudiantes, además, opinaron estar en desacuerdo con algunos métodos de enseñanza de sus profesores. Asimismo, Ramos y Roque (2021) estudiaron la influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, encontrando que los maestros no motivaban a sus alumnos y, por otro lado, no fue posible establecer una correlación significativa entre la influencia docente y el desempeño académico.

Método

El estudio consistió en una investigación cuantitativa, de tipo correlacional, con diseño no experimental (Bernal, 2016).

Participantes

Participaron 230 estudiantes universitarios, 64.3% fueron mujeres y 34.8 % fueron hombres, .9% no indicó el sexo, con edades que oscilaron entre 18 y 42 años ($M=21.05$, $DE=2.74$). Respecto al estado civil el 84.9% era soltero y 15.1% casado.

Instrumento

Para medir Autoeficacia, se aplicó la Escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer (1996) adaptada por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000), que evalúa las creencias acerca de la capacidad propia para manejar adecuadamente diversas situaciones. Consta de 10 reactivos con cuatro opciones de respuesta: incorrecto (1), apenas cierto (2), más bien cierto (3) y cierto (4).

Por otro lado, para medir Habilidades Docentes, se aplicó la Escala de habilidades docentes (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernandez, 2011) adaptada para esta

investigación. La escala evalúa las habilidades de planificación, manejo instruccional, interacción y evaluación, consta de 20 reactivos con cinco opciones de respuesta que van de 0 nunca a 4 siempre.

Finalmente, para la medición del rendimiento académico de los estudiantes universitarios se tomó el promedio acumulado de calificaciones, autorreportado por los estudiantes.

Procedimiento

Previo a la aplicación de los instrumentos, se solicitó autorización por parte de los profesores para poder aplicar los instrumentos en las aulas de clases. Posteriormente, se informó a los estudiantes el objetivo de la investigación, que la participación era totalmente voluntaria y de la confidencialidad de los datos, seguido a esto, los instrumentos fueron aplicados. A los estudiantes también se les indicaron las instrucciones sobre cómo se responderían los instrumentos y se les dió las gracias por su participación. Finalmente, los datos fueron capturados en una base de datos para el análisis de la información recuperada, en el paquete estadístico SPSS versión 23. En el análisis estadístico de los datos, se obtuvieron estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación estándar), para la comparación de grupos se utilizó la t de student y finalmente para el análisis de correlación entre variables se calculó la r de Pearson.

Resultados

En autoeficacia, los estudiantes universitarios que participaron en el estudio presentaron una media de 3.36 que corresponde a un nivel alto de autoeficacia, considerando que las puntuaciones van de 1 a 4. De igual forma, los estudiantes muestran medias elevadas en rendimiento académico ($M = 8.94$) y habilidades docentes ($M = 3.18$) (ver tabla 1), lo anterior indica que los estudiantes tienen una percepción

personal buena respecto a las habilidades de sus profesores, además de considerarse capaces de lograr sus objetivos, a la vez que mantienen buenos promedios en sus asignaturas. También, los profesores tienden a desarrollar buenos recursos para llevar a cabo sus labores de enseñanza de una manera efectiva.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de autoeficacia, rendimiento académico y habilidades docentes.

	Mí nimo	Má ximo	M edia	Desviación estándar
Autoeficacia	1.70	4.00	3.36	.530
Rendimiento académico	6.30	10.00	8.94	.634
Habilidades docentes	1.55	4.00	3.18	.540

En la escala de autoeficacia, los ítems con los que los estudiantes reportaron mayor grado de acuerdo hacen referencia a la capacidad de resolver problemas difíciles si se esfuerzan lo suficiente, a la capacidad de resolver la mayoría de los problemas esforzándose lo necesario y al tener confianza en que pueden manejar eficazmente acontecimientos inesperados. Los ítems con los que estuvieron menos de acuerdo consistían en que al encontrarse en una situación difícil, les es complicado saber que deben hacer, les cuesta trabajo mantenerse tranquilos al encontrarse en situaciones difíciles y les es complejo encontrar la forma de obtener lo que desean (ver tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos por reactivos de cada escala de Autoeficacia

	in	ax	E

1. Puedo encontrar a forma de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	.2	.855
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	.58	.613
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	.3	.817
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	.37	.693
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	.37	.704
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	.25	.801
7. Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo.	.35	.73
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	.52	.685
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	.3	.783
10. Al tener que hacer frente a un problema generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	.36	.751

Por otro lado, en la escala de habilidades docentes, los ítems con los que los estudiantes reportaron mayor grado de acuerdo consistían en que los docentes informan a los alumnos de los métodos de evaluación que van a utilizar, los profesores dan a conocer a los alumnos los criterios de evaluación de las pruebas que utilizan y que establecen con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Los ítems con los que estuvieron menos de acuerdo consistían en que los profesores al terminar la clase hacen una breve síntesis de lo tratado en ella, realizan una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos y que recuerdan brevemente lo tratado en la clase anterior (ver tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos por reactivos de la escala de Habilidades Docentes

	in	ax	E
1. Planifican las actividades de la materia.	.13	.87	

2.Revisan e informan a los estudiantes el programa/contenido de la materia.	.29	.801
3.Establecen claramente los objetivos de la asignatura.	.36	.738
4.Indican cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia.	.14	.919
5.Seleccionan contenidos utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, etc).	.23	.757
6.Utilizan variedad de recursos en clase (audiovisuales, video, pizarrón, documentos, etc.) que faciliten la presentación de los contenidos.	.3	.784
7.Comunican a los alumnos los objetivos de la sesión/tema que se está tratando en clase.	.27	.812
8.Recuerdan brevemente lo tratado en la clase anterior.	.07	.747
9.Al terminar la clase, hacen una breve síntesis de lo tratado en ella.	.68	.000
10.Procuran transmitir a los alumnos el interés por la materia que imparten.	.14	.845
11.Procuran que en clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales.	.1	.86
12.Se interesan por los estudiantes como personas.	.13	.879
13.Evalúan los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación.	.24	.772
14.Establecen con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen.	.37	.729
15. Informan a los alumnos de los métodos de evaluación que van a utilizar.	.41	.747
16.Dan a conocer a los alumnos, los criterios de evaluación de las pruebas que utilizan.	.4	.751
17.Realizan una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos.	.93	.934
18.Evalúan en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos.	.24	.804
19.Tienen en cuenta los resultados de la evaluación para modificar sus planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo.	.1	.861
20.Orientan a los alumnos para que mejoren sus resultados.	.15	.891

Se compararon las escalas de autoeficacia, rendimiento académico y habilidades docentes, respecto al sexo de los participantes, observando una diferencia significativa en el rendimiento académico ($t= -3.83$, $p= .000$), donde las mujeres alcanzaron un promedio mayor que los estudiantes hombres (ver tabla 4).

Tabla 4

Diferencias entre hombres y mujeres

Escala	Hombres			Mujeres			<i>l</i>	<i>t</i>
	<i>E</i>	<i>D</i>		<i>E</i>	<i>D</i>			
Autoeficacia	0	.42	47	48	.33	515	26	.374
Rendimiento			.5			.		1
académico	6	.72	62	44	.05	592	18	3.836
Habilidades			.6			.		-
docentes	0	.10	63	48	.22	523	26	1.602
			.5			.		-
								110

Los resultados del análisis de correlación se obtuvieron por medio del coeficiente de correlación de Pearson, los resultados obtenidos indican que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre autoeficacia y habilidades docentes ($r = 0.20$, $p < 0.001$), las relaciones del rendimiento académico con autoeficacia y con habilidades docentes no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 5

Matriz de correlaciones entre autoeficacia, rendimiento académico y habilidades docentes

	Auto eficacia	Rendimiento académico	Habilidades docentes
Autoeficacia	1		
Rendimiento académico	-.007	1	
Habilidades docentes	.201*	.099	1

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

Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación entre autoeficacia, rendimiento académico y las habilidades docentes de los profesores desde la perspectiva de los universitarios, además de comparar, la autoeficacia, el rendimiento académico y las habilidades docentes, en función del sexo de los participantes. Respecto a la relación entre variables, se encontró una relación positiva y

estadísticamente significativa entre las variables de autoeficacia y habilidades docentes, lo que indica que la autoeficacia y las habilidades docentes se encuentran relacionadas, es decir que, a mayor nivel de habilidades docentes, incrementa el nivel de autoeficacia de los estudiantes, y viceversa. Las relaciones con el rendimiento académico no fueron significativas con ninguna de las dos variables (autoeficacia y habilidades docentes). Esto difiere de los resultados de estudios previos como los de Contreras et al. (2005) y Aguilar et al. (2014), quienes encontraron una correlación positiva entre autoeficacia y rendimiento académico, y por otra parte coinciden con lo reportado en la investigación de Ramos y Roque (2021) donde se indicó la inexistencia de una correlación significativa entre la influencia docente y el desempeño académico.

Respecto a la comparación de grupos en función del sexo, se obtuvo una diferencia significativa en el rendimiento académico, observando que las mujeres alcanzaron un promedio mayor que los estudiantes hombres, lo que coincide con González-Cantero et al. (2020).

Adicionalmente, respecto a la descripción de las variables de Autoeficacia, Rendimiento Académico y Habilidades Docentes, se observó un nivel alto de autoeficacia, observando que los estudiantes se consideran capaces de lograr sus objetivos. Por otro lado, se obtuvieron medias elevadas de rendimiento académico, por lo que se considera que los estudiantes que participaron en la investigación mantienen buenos promedios en sus asignaturas y se encontró en un alto nivel de habilidades docentes, indicando que los estudiantes universitarios tienen una percepción personal buena respecto a las habilidades de sus profesores, y que los profesores tienden a desarrollar buenos recursos para llevar a cabo sus labores de enseñanza. Este último punto contrasta con lo señalado en la investigación de Pérez de Cabrera (2013) donde los estudiantes indicaron estar en desacuerdo con algunos métodos de enseñanza de sus profesores.

Investigaciones futuras podrían desarrollarse considerando la posibilidad de incluir un mayor número de variables psicológicas, académicas y sociales, que se pudieran relacionar al rendimiento académico, así como que consideren la evaluación de autoeficacia académica en lugar de una escala de autoeficacia general.

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que cuando los profesores desarrollan buenas estrategias de aprendizaje, pueden obtener un impacto significativo en la autoeficacia de sus estudiantes, y estos puedan lograr con mayor satisfacción sus objetivos académicos y personales.

Referencias

- Agudo de Córscico, M. C. (2004). La docencia universitaria: Algunos aspectos. *Jornada Anual de Reflexión Académica*. <http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/corsico0411.htm>
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C. & Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614002>
- Arenas, M. V., & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a1.pdf>
- Aulicio, A. y Revellino, M. (2010). Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad, y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a Terapia ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 1-15. https://www.researchgate.net/profile/Anaïs-Aluicio/publication/324178494_Relacion_entre_autoeficacia_autoestima_aser

[tividad y rendimiento academico en estudiantes que ingresaron a Terapi a Ocupacional el ano 2010/links/5f5c5baf4585154dbbcb3603/Relacion-entre-autoeficacia-autoestima-asertividad-y-rendimiento-academico-en-estudiantes-que-ingresaron-a-Terapia-Ocupacional-el-ano-2010.pdf](https://www.researchgate.net/publication/285432357_Evaluacion_de_la_autoeficacia_Adaptacion_espanola_de_la_escalade_Autoeficacia_General)

Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
[https://www.researchgate.net/publication/285432357 Evaluacion de la autoeficacia Adaptacion espanola de la escala de Autoeficacia General](https://www.researchgate.net/publication/285432357_Evaluacion_de_la_autoeficacia_Adaptacion_espanola_de_la_escalade_Autoeficacia_General)

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Pearson. 4, 97-147.

Cabalín S. D. y Navarro H. N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor Universitario en las carreras de la salud de la universidad de La Frontera – Chile. *International Journal of Morphology*, 26(4) pp. 887-892.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071795022008000400017

Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2) 183-194.
<https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>

Dodobara F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. Universidad de Lima. http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art2_FR.pdf

Feldman, R. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. Sexta edición. México DF: Mc Graw Hill.

Fernández, M. A., & González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/6106/6155>

- Gargallo, B. L., Suárez, J. R., Garfella, P. E. y Fernandez, A. M. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21,9-40.
https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22511/2/Art%C3%ADculo_1_El%20cuestionario%20CEMEDEPU.pdf
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- González, M. (2010). Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios. Acceso y permanencia en una educación de calidad. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires República de Argentina.
http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2870_Gonzalez.pdf
- Paoloni, P. y Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 15(5).
<http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico/>
- Pérez de Cabrera, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diálogos*, (11), 45–62. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v1i11.15588>
- Ramos, C. & Roque, R. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 1(8).<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>

- Sanjuán, P. S., Pérez, A. M, Bermúdez, J. M. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72797116.pdf>
- Veliz-Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco Universidad mayor sede Temuco, Chile.
<http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/download/84/111>.
- Zimmerman, B. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura. (Ed.), *Autoeficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual* (177-200). España: Ed. Desclee De Brouwer.
- Zumárraga-Espinosa, M. & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 2(17), 277-290.
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIAGNÓSTICAS EN
ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD MEDIANTE EL
USO DE PACIENTES VIRTUALES BASADOS EN INTELIGENCIA
ARTIFICIAL**

Marina Calleja Reina¹, Javier Ferrer¹, Claudia Peñaloza ² &

Rubén Saborido ¹

¹Universidad de Málaga

²Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El razonamiento diagnóstico clínico es un proceso complejo que implica la recopilación, interpretación y síntesis de información clínica para identificar correctamente las afecciones de un paciente y establecer planes de tratamiento adecuados. Este proceso requiere una combinación de conocimientos teóricos sólidos, habilidades prácticas y pensamiento crítico, permitiendo al profesional de la salud navegar por situaciones clínicas a menudo ambiguas y multifacéticas.

1.a. Modelos de Razonamiento Diagnóstico

Existen dos modelos principales que describen el proceso de razonamiento diagnóstico:

- a) Enfoque Hipotético-Deductivo: Este modelo se basa en la generación de hipótesis diagnósticas iniciales a partir de la información disponible, que luego se someten a prueba mediante la recopilación adicional de datos clínicos. Es un proceso sistemático que permite refinar y validar las hipótesis hasta llegar a un diagnóstico definitivo (Elstein et al., 1978).
- b) Reconocimiento de Patrones: Este enfoque es más intuitivo y se basa en la experiencia previa del clínico. El profesional identifica rápidamente un diagnóstico al reconocer conjuntos de síntomas y signos que coinciden con patrones clínicos conocidos. Este método es especialmente eficaz en situaciones donde el clínico tiene una amplia experiencia con determinadas condiciones médicas.

Ambos modelos son complementarios y su uso depende del contexto clínico, la complejidad del caso y el nivel de experiencia del profesional. La formación médica efectiva debe abordar y reforzar ambos enfoques, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para adaptarse a una variedad de situaciones clínicas.

1.b. Desafíos en el Desarrollo de Habilidades Diagnósticas

Los estudiantes de ciencias de la salud enfrentan múltiples desafíos al desarrollar habilidades diagnósticas sólidas:

- a) Falta de experiencia clínica previa o experiencia clínica limitada: los estudiantes disponen de una gran cantidad de formación/información teórica, pero frecuentemente no cuentan con experiencia en la práctica clínica, o su experiencia aún no es suficiente para ayudar a tomar decisiones clínicas

óptimas. La falta de experiencia clínica limita su capacidad para reconocer patrones y aplicar conocimientos de manera eficiente.

- b) Exceso de información: la enorme cantidad de información clínica disponible puede ser abrumadora, dificultando la identificación y priorización de datos relevantes durante el proceso diagnóstico (Norman, 2005). Además, no todas las fuentes de información disponible son fiables. Algunas de ellas pueden ofrecer información errónea o contradictoria, o puede ofrecer información relevante, pero estar desactualizada.
- c) Errores cognitivos: los estudiantes pueden ser propensos a cometer errores, como plantear hipótesis incorrectas, focalizar su atención en datos clínicos que le resultan más familiares, o sobreinterpretar algunos de datos clínicos en detrimentos de otros.
- d) Ansiedad y presión: El entorno clínico real puede generar ansiedad y presión, afectando negativamente la toma de decisiones y la confianza del estudiante.

Abordar estos desafíos requiere métodos de enseñanza innovadores y efectivos que proporcionen experiencias de aprendizaje significativas y estructuradas, permitiendo a los estudiantes practicar y perfeccionar sus habilidades en un entorno controlado y, a ser posible, contando con el apoyo de un tutor clínico.

1.c. Pacientes Virtuales Generados por Inteligencia Artificial (IA): Innovación en la Educación Clínica

La utilización de pacientes virtuales en la educación médica ha demostrado ser una estrategia efectiva para complementar la formación tradicional. La incorporación de la IA en estas simulaciones amplía significativamente su potencial educativo, ofreciendo experiencias interactivas y adaptativas que se acercan a la complejidad de la práctica clínica de la vida real. Además, las simulaciones basadas en pacientes virtuales permiten “aprender haciendo” en un entorno seguro, ofreciendo la posibilidad de desarrollar habilidades clínicas de una manera motivadora, amigable, acorde a las necesidades y el ritmo de aprendizaje propios del estudiante (Peñaloza-Salazar et al., 2011).

1.d. Diseño y Funcionalidad de Pacientes Virtuales con IA

Los pacientes virtuales generados por IA son simulaciones computarizadas que recrean escenarios clínicos detallados y dinámicos. Estos casos clínicos virtuales están diseñados para que los estudiantes sean capaces de dar respuesta a situaciones clínicas que pueden ser compatibles con las que se van a encontrar en su práctica profesional.

Entre las ventajas del uso de pacientes virtuales generados por IA en la educación clínica podemos señalar:

- a) Accesibilidad y flexibilidad: los estudiantes pueden acceder a estos casos clínicos en cualquier momento y lugar, permitiendo prácticas repetidas y una gestión del tiempo de estudio más efectiva.
- b) Eliminación del cansancio de los pacientes: en ocasiones los pacientes no están en situación de ser sometidos repetidamente a diversas pruebas.
- c) Exposición a una variedad de casos: los casos clínicos virtuales facilitan el acceso a una amplia gama de condiciones médicas, incluyendo casos raros y complejos que pueden ser difíciles de encontrar en entornos clínicos tradicionales, o a los que no tienen acceso los estudiantes (Huwendiek et al., 2009).
- d) Entorno de aprendizaje seguro: proporcionan un espacio libre de riesgos donde los estudiantes pueden experimentar y aprender de sus errores sin consecuencias negativas para pacientes reales (Botezatu et al., 2010).
- e) Mejora del pensamiento crítico: la necesidad de tomar decisiones clínicas basadas en información limitada y en evolución fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.
- f) Retroalimentación personalizada: Mediante las evaluaciones detalladas y específicas, se puede ayudar a los estudiantes en la identificación de sus fortalezas y las áreas que ha de mejorar de manera efectiva (Issenberg et al., 2005).

1.e. Limitaciones del Uso de Pacientes Virtuales Generados por IA

A pesar de sus beneficios, existen también una serie de limitaciones asociadas con el uso de pacientes virtuales:

- a) Falta de interacción humana: los casos clínicos virtuales no siempre reflejan las peculiaridades de la comunicación humana, como la información proporcionada por los gestos, las expresiones no verbales o el componente emocional, que son cruciales en la práctica clínica (Laursen et al., 2018).
- b) Dependencia tecnológica: la generación de casos clínicos virtuales requiere una infraestructura tecnológica robusta y recursos financieros significativos para su implementación y mantenimiento, lo que puede ser un obstáculo para algunas instituciones educativas (Azer et al., 2013).
- c) Potencial desconexión de la realidad clínica: El uso reiterado de pacientes virtuales, puede llevar a que los estudiantes se acostumbren a escenarios

estructurados y predecibles, lo que podría dificultar la adaptación a la imprevisibilidad y complejidad de la práctica clínica real (Schuwirth & Van der vleuten, 2003).

- d) Evaluación limitada de habilidades prácticas: aunque efectivos para desarrollar habilidades cognitivas, estos sistemas no sustituyen la experiencia práctica necesaria para procedimientos físicos y la interacción directa con pacientes.

Abordar estos desafíos implica complementar el uso de pacientes virtuales con experiencias clínicas reales aportada por los tutores clínicos y, de ese modo, garantizar un enfoque equilibrado en la formación médica.

1.f. La Inteligencia Artificial en el Razonamiento Diagnóstico Clínico

Existen trabajos que han explorado cómo la IA apoya y mejora del razonamiento diagnóstico clínico, tanto en la práctica profesional como en el proceso formativo clínico.

La IA se ha empleado en el Razonamiento Diagnóstico para los siguientes fines:

- a) Como apoyo en la toma de decisiones. Los casos generados mediante IA pueden analizar datos clínicos complejos y proporcionar sugerencias diagnósticas y terapéuticas basadas en la consulta a amplias bases de datos clínicos, lo que contribuye al enriquecimiento del razonamiento clínico del estudiante (Miller & Brown, 2018).
- b) Para personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje. La IA puede adaptar los contenidos y la dificultad de los casos clínicos según el progreso y las necesidades individuales de cada estudiante, optimizando el proceso de aprendizaje (Topol, 2019).
- c) Puede proporcionar una retroalimentación exacta del desempeño del estudiante, identificando patrones de pensamiento, sesgos cognitivos y áreas específicas de mejora con una precisión superior a los métodos tradicionales (Shimizu et al., 2013).
- d) Puede emplearse para crear escenarios dinámicos, lo que permite la inmersión en situaciones clínicas que evolucionan en tiempo real, lo que obligaría a los estudiantes a adaptarse y responder de manera adecuada a cambios inesperados en el estado del paciente (VERA, 2018).

Por otra parte, un grueso importante de los estudios se ha centrado en las consideraciones éticas del uso de la IA y de los problemas con los que los docentes de

ciencias de la salud nos podemos encontrar al intentar utilizarla en la formación clínica de los estudiantes. Entre estos problemas destaca:

- a) La aplicación de la IA para generar casos clínicos requiere recursos económicos y humanos para llevarlo a cabo, lo que puede limitar su accesibilidad y sostenibilidad (Yu et al., 2018).
- b) Existe el riesgo de que los estudiantes se acostumbre al entrenamiento mediante casos virtuales generados y guiados por IA, lo que podría mermar su capacidad para la toma de decisiones autónomas, impidiendo el desarrollo de un juicio clínico sólido (Char et al., 2018).
- c) En ocasiones se puede producir sesgos en las fuentes de las que se nutre la IA, que puede llevar a juicios erróneos y por tanto pueden afectar negativamente al proceso formativo de los estudiantes, si su formación se fundamenta en premisas equivocadas (Obermeyer et al., 2019).

Abordar estos desafíos implica desarrollar políticas y regulaciones robustas, asegurar la transparencia y equidad en los algoritmos, y fomentar una formación que equilibre el uso de la IA con el desarrollo de habilidades clínicas independientes. Los procesos formativos propuestos por la IA deben ser supervisados por tutores clínicos, que ayuden y contrasten los pasos propuestos

En la actualidad existen diversas plataformas han incorporado con éxito la IA en la simulación de casos clínicos virtuales, demostrando su potencial para mejorar la educación médica.

a) SimuCase™

SimuCase™ es una plataforma enfocada en la formación de terapeutas del habla y otros profesionales de la salud. Utiliza simulaciones interactivas potenciadas por IA que permiten a los estudiantes evaluar y tratar a pacientes virtuales con una variedad de trastornos del lenguaje. La plataforma adapta los escenarios en función de las decisiones del estudiante, proporcionando una experiencia de aprendizaje personalizada y orientada al desarrollo de competencias específicas.

b) Aprendizaje Basado en Casos con Asistencia de IA

Plataformas de aprendizaje que integran asistentes de IA proporcionan a los estudiantes oportunidades para resolver casos clínicos con soporte y guía en tiempo real. Estas herramientas analizan las entradas del estudiante, ofrecen sugerencias

diagnósticas y terapéuticas, y proporcionan retroalimentación detallada, ayudando a desarrollar un razonamiento clínico sólido y eficaz.

c) Formación en Razonamiento Clínico Virtual (Fracvir)

El Grupo Permanente de Innovación Educativa (GpIE) de la Universidad de Málaga ha estado trabajando en el desarrollo del programa Formación en Razonamiento Clínico Virtual (Fracvir), una iniciativa que se basa en la digitalización de casos clínicos reales mediante el uso de IA. Este esfuerzo se alinea con la creciente necesidad de generar herramientas avanzadas que optimicen el proceso de enseñanza y evaluación en ciencias de la salud. El GpIE, con una extensa experiencia en la evaluación de habilidades diagnósticas, ha previamente desarrollado el Language Assessment Training System (LATS), un software diseñado para mejorar la competencia diagnóstica en logopedia (Ferrer, Luque, Calleja, & Rodríguez, 2018).

2. OBJETIVO

Fracvir tiene como propósito entrenar y evaluar el razonamiento clínico en estudiantes y profesionales de ciencias de la salud mediante la utilización de casos clínicos virtuales, que han sido cuidadosamente recreados a partir de escenarios reales con el apoyo de tecnologías avanzadas como la IA.

3. PARTICIPANTES

El estudio contó con la colaboración de 13 expertos de diversas disciplinas dentro de las ciencias de la salud, incluyendo logopedia, psicología, terapia ocupacional, neuropsicología y fisioterapia. Estos especialistas, todos miembros del GpIE 2022-122, provienen de diversas universidades y organizaciones profesionales, aportando una amplia gama de experiencias y perspectivas.

4. PROCEDIMIENTO

El proceso comenzó con la creación de una plantilla en Excel, en la cual los expertos documentaron todos los pasos necesarios para el razonamiento clínico diagnóstico (RDC), incluyendo el motivo de consulta, hipótesis diagnóstica, pruebas diagnósticas, decisiones clínicas y sus justificaciones. Se analizaron 30 casos clínicos que cubren una variedad de patologías como diversos tipos de afasias, trastornos del espectro autista, enfermedad de Parkinson y enfermedad de Alzheimer. Estos casos

fueron replicados utilizando ChatGPT para generar versiones con distintos niveles de complejidad. Finalmente, los expertos revisaron y ajustaron los casos generados por IA para asegurar su compatibilidad con situaciones clínicas reales.

5. RESULTADOS

Mediante el uso de ChatGPT, se reprodujeron los 30 casos originales y se generaron nuevos casos con diferentes niveles de dificultad. Esto demostró la capacidad de la IA para recrear de manera efectiva situaciones clínicas reales, proporcionando un recurso valioso para el entrenamiento en razonamiento clínico.

6. DISCUSIÓN

La IA ha emergido como un recurso fundamental para la creación de casos clínicos virtuales. La replicación de escenarios clínicos reales con IA no solo permite la creación de una variedad de niveles de dificultad, sino que también ofrece oportunidades para un aprendizaje más flexible y personalizado. Estos entornos virtuales enriquecen la formación tradicional al ofrecer retroalimentación inmediata y detallada, lo cual es crucial para el desarrollo de habilidades diagnósticas robustas en los estudiantes de ciencias de la salud (Calleja et al., 2018, 2019).

7. CONCLUSIÓN

La integración de pacientes virtuales generados por IA en la educación en ciencias de la salud representa un avance significativo, con el potencial de transformar la formación clínica. Estas herramientas permiten un aprendizaje seguro, personalizado y alineado con las necesidades modernas de la práctica médica. No obstante, es fundamental equilibrar el uso de la tecnología con la interacción humana y garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades clínicas autónomas y éticas. La colaboración interdisciplinaria será clave para maximizar los beneficios de estas innovaciones y asegurar que la formación médica evolucione de manera responsable y efectiva.

A medida que la tecnología continúa avanzando, se espera una integración aún mayor de la IA en la educación médica, lo que brindará nuevas oportunidades para

mejorar la calidad de la formación y, en última instancia, la atención al paciente. Adaptarse a estas herramientas emergentes será crucial para preparar a los futuros profesionales de la salud para enfrentar los desafíos de un entorno clínico cada vez más complejo y tecnológicamente avanzado.

8. REFERENCIAS

- Azer, S. A., Guerrero, A. P. S., & Walsh, A. (2013). Enhancing learning approaches: Practical tips for students and teachers. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*, 6(5), 1-8.
- Botezatu, M., Hult, H., & Fors, U. (2010). Virtual patient simulation: what do students make of it? A focus group study. *BMC Medical Education*, 10, 91.
- Calleja-Reina, M., Luque-Liñán, M. L., & Rodríguez-Santos, J. M. (2018). Utilidad de una herramienta informática para la adquisición de competencia en razonamiento clínico en logopedia. *Educación Médica*, 19(3), 162-165.
- Calleja-Reina, M., Rodríguez-Santos, J. M., Luque-Liñán, M. L., & Ferrer-Urbano, F. J. (2019). LATS (Language Assessment Training system) una propuesta b-learning para adquirir competencias en toma de decisiones clínicas en intervención logopédica. *Revista Eduser*, 6(2), 85-93
- Char, D. S., Shah, N. H., & Magnus, D. (2018). Implementing machine learning in health care—addressing ethical challenges. *New England Journal of Medicine*, 378(11), 981-983.
- Elstein, A. S., Shulman, L. S., & Sprafka, S. A. (1978). *Medical problem solving: An analysis of clinical reasoning*. Harvard University Press.
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., & Vayena, E. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28, 689-707.
- Huwendiek, S., Reichert, F., Bosse, H. M., de Leng, B. A., van der Vleuten, C. P., Haag, M., & Hoffmann, G. F. (2009). Design principles for virtual patients: a focus group study among students. *Medical Education*, 43(6), 580-588.
- Issenberg, S. B., McGaghie, W. C., Petrusa, E. R., Gordon, D. L., & Scalese, R. J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. *Medical Teacher*, 27(1), 10-28.

- Laursen, E. K., Strand, J., & Petersen, K. (2018). Virtual patient simulations in nursing education: A pilot study on students' experiences. *Nurse Education Today*, 64, 84-88.
- Miller, R. A., & Brown, S. A. (2018). Artificial Intelligence in medical education: A review. *Advances in Medical Education and Practice*, 9, 505-511.
- Norman, G. (2005). Research in clinical reasoning: Past history and current trends. *Medical Education*, 39(4), 418-427.
- Obermeyer, Z., Powers, B., Vogeli, C., & Mullainathan, S. (2019). Dissecting racial bias in an algorithm used to manage the health of populations. *Science*, 366(6464), 447-453.
- Peñaloza-Salazar, C., Gutierrez-Maldonado, J., Ferrer-Garcia, M., Garcia-Palacios, A., Andres-Pueyo, A., & Aguilar-Alonso, A. (2011). Simulated interviews 3.0: Virtual humans to train abilities of diagnosis–usability assessment. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine 2011*, 165-169.
- Schuwirth, L. W., & van der Vleuten, C. P. (2003). The use of clinical simulations in assessment. *Medical Education*, 37(1), 65-71.
- Topol, E. J. (2019). High-performance medicine: The convergence of human and artificial intelligence. *Nature Medicine*, 25(1), 44-56.
- Yu, K. H., Beam, A. L., & Kohane, I. S. (2018). Artificial intelligence in healthcare. *Nature Biomedical Engineering*, 2(10), 719-731.

**OPINIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES
DE GRANADA Y FLORENCIA SOBRE SU FORMACIÓN EN
DIVERSIDAD FAMILIAR**

Paula Peregrina-Nievas, Emilio Crisol-Moya, María Jesús

Caurcel-Cara y Jesús Esteban-Mora

Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Paula Peregrina Nievas**, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n 18011 (Granada, España), paulaperegrina@ugr.es

Introducción

La familia es un ámbito esencial en el desarrollo del niño en los diferentes aspectos de su vida. Mota et al. (2018) la describe como “una experiencia universal para las personas” (p.24) porque permite la realización de proyectos a lo largo de la vida. En la misma línea, Crisol y Romero (2021) la describen como una estructura común a todas las sociedades, que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.

El término “diversidad familiar” engloba una amplia gama de estructuras familiares, desde los modelos tradicionales hasta estructuras más contemporáneas como familias monoparentales, adoptivas o con progenitores del mismo sexo (Golani et al., 2023).

Aguado (2010) clasifica en siete tipos los diferentes cambios sociológicos que han dado lugar a configuración de nuevas familias que se alejan del modelo tradicional:

(...) (1) las nuevas relaciones de amor y pareja; (2) la transición del patriarcado a una filosofía nueva de libertad, autonomía y negociación; (3) el trabajo de la mujer fuera del hogar; (4) el aumento de la esperanza de vida; (5) el aumento del número de hogares y la disminución del tamaño de estos; (6) el aumento de separaciones y divorcios y (7) el Estado ha pasado a desempeñar funciones que antes se atribuían a la familia en ámbitos como la justicia o la educación. (p.3)

Sin embargo, cuando los nuevos modelos de familias acceden a las aulas, descubren un modelo de escuela únicamente preparado para dar respuesta al modelo de familia nuclear (Rodríguez-Mena et al., 2018).

En los centros educativos, la falta de preparación de los docentes para abordar la familia desde una perspectiva diversa contribuye a la exclusión de las familias diversas (Jeffries, 2024). Urdiales et al. (2021) y Rodríguez-Mena y Moreno-Sánchez (2017)

atribuyen esta situación a la idealización de la familia nuclear tradicional y a las ideas preconcebidas de los profesores. Además, existe una invisibilización de estas familias en las aulas, ya que, por ejemplo, no se encuentran modelos diversos en las actividades y materiales educativos (Vaz y Neves, 2019;). Eerola et al. (2021) subrayan que en los centros educativos se tiende a hacer una diferenciación entre familias “ordinarias” y “no ordinarias”. Para eliminar estas diferencias, Moreno Mínguez et al. (2017) subrayan la importancia de aceptar los cambios sociales que conducen a la diversidad familiar, promoviendo el diálogo y la visibilización de conceptos.

En relación con estudios llevados a cabo en el ámbito universitario con docentes en formación, Lindón y Francisco (2016) con 49 estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universitat Jaume I (España) tras cursar la asignatura “Educación para la diversidad” revelan que no existen diferencias significativas antes y después de cursar la asignatura, pero sí una mejora en la actitud y en el conocimiento de herramientas pedagógicas para trabajar el tópico en las aulas. En la misma línea, Ocón-Domingo et al. (2018) en una investigación sobre la opinión con respecto a la homoparentalidad de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada obtienen una opinión, en general, favorable hacia dicha tipología familiar.

Urdiales et al. (2021) analizan la percepción de la diversidad familiar y la formación con respecto a la temática con 150 estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada. Los resultados muestran que la familia nuclear tradicional continúa siendo la más identificada, y que en las tipologías familiares señaladas influyen la filiación religiosa y la tendencia política. Además, señalan que la formación de los universitarios aún es insuficiente y no conocen suficientes recursos para abordarla en las aulas.

Por estas razones, los objetivos del presente estudio son: a) Conocer la opinión de los futuros docentes acerca de su formación en diversidad familiar; b) Detectar

posibles necesidades formativas en futuros docentes con respecto a la diversidad familiar; c) Conocer qué recursos destinados a trabajar la diversidad familiar consideran los estudiantes que conocen más y cuáles menos.

Método

Participantes

El estudio incluyó a 483 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España) y de la Facultad de Educación de la Universidad de Florencia (Italia). En ambas universidades predominó la participación femenina, con un 93,4 % de mujeres en Granada y un 93 % en Florencia. A pesar de la alta representación femenina, esto no se consideró un sesgo debido a la feminización en el campo de las Ciencias Sociales (Gallardo-Montes et al., 2022; Gialamas et al. 2013).

En cuanto a la orientación sexual de los participantes, la mayoría se identificó como heterosexual (90,6%), mientras que el resto se consideró bisexual, homosexual o prefirió no responder. La mayoría de los participantes en Granada estaban solteros, y en Florencia, un porcentaje significativo también lo estaba, aunque un mayor número en esta última tenía pareja o estaba en unión libre. Respecto a la religión, en ambas universidades predominaban los católicos no practicantes (34,7%), seguidos por católicos practicantes y ateos.

Instrumento

El "Cuestionario para futuros docentes sobre Diversidad Familiar" (Caurcel, Urdiales y Crisol, 2020) fue diseñado para evaluar la percepción, conocimiento y formación en diversidad familiar. Aunque el cuestionario original incluía cuatro secciones, en este estudio se utilizó la segunda sección, que se enfocaba en la formación sobre diversidad familiar y la relevancia de abordar este tema en el aula. Esta sección constaba de seis preguntas con una escala Likert de 1 a 4, destinadas a evaluar la formación recibida, el

conocimiento de recursos bibliográficos, audiovisuales, TIC y actividades relacionadas con la diversidad familiar. Además, incluía dos preguntas adicionales, también en escala Likert de 1 a 4, para medir la importancia que los futuros maestros otorgan a la enseñanza de este tema en distintas etapas educativas y su percepción sobre la necesidad de recursos pedagógicos o psicopedagógicos para tratar la diversidad familiar en el aula. El índice de fiabilidad de la escala fue medio-alto, con un Alfa de Cronbach basado en valores tipificados de 0,803.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo durante el curso académico 2023/2024, siguiendo las normativas éticas del Comité de Ética de la Universidad del equipo de investigación (n.º 1942/CEIH/2021) para asegurar la responsabilidad y fiabilidad del estudio. En la Universidad de Granada, se contactó a los estudiantes mediante la plataforma PRADO y el correo electrónico institucional, mientras que en la Universidad de Florencia, los cuestionarios fueron enviados por correo institucional. En ambas instituciones, los cuestionarios se completaron en línea a través de Google Forms, que incluía un consentimiento informado virtual. Se garantizó la anonimidad y confidencialidad de los datos, y se aseguró que la participación era totalmente voluntaria, sin representar ningún riesgo para la integridad física o mental de los participantes.

Diseño y análisis de resultados

Se trató de una investigación cuantitativa, con un diseño transversal no experimental. Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS v.25.0. Se calcularon los estadísticos descriptivos (media, moda y desviación típica) y las frecuencias.

Resultados

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos y las frecuencias de las opiniones de los participantes sobre su formación en diversidad familiar. En cuanto a la formación recibida (ítem 1), más de la mitad de los participantes estaban *totalmente en desacuerdo* (25,1%) o *en desacuerdo* (38,3%) con haber recibido formación sobre diversidad familiar, mientras que el 28,0% estaban *de acuerdo*, y solo el 8,7% estaban *totalmente de acuerdo*.

Respecto a la necesidad de recursos pedagógicos y/o psicopedagógicos (ítem 2), los participantes en su mayoría se mostraban de acuerdo (30,2%) o totalmente de acuerdo (64,2%) estaba *totalmente de acuerdo* en que se necesitan dichos recursos para abordar la diversidad familiar, mientras que sólo el 0.6% está *totalmente en desacuerdo*. Sobre el conocimiento de recursos bibliográficos (como libros o cuentos) (ítem 3), más de la mitad de los participantes afirmada conocer *pocos* (40,5%) o ninguno (25.4%) recursos. Sólo un 6.6% reconocía conocer muchos recursos para trabajar la temática. En relación con el conocimiento de recursos audiovisuales (como películas, vídeos, o programas de televisión) (ítem 4), el 36.9% afirmaba conocer *pocos* recursos, y sólo el 9.9% conocía *muchos* recursos.

Tabla 1

Medidas de tendencia, dispersión y frecuencias de la opinión de los participantes sobre su formación

Formación y opiniones sobre la Diversidad Familiar	M	DT	Mo	Ninguno/s Totalmente en desacuerdo	Poco/s En desacuerdo	Bastante/s De acuerdo	Mucho/s Totalmente de acuerdo

1.¿Ha recibido o está recibiendo formación sobre diversidad familiar a lo largo de su plan de estudios?	2.20	0.92	2	25.1	38.3	28.0	8.7
2.¿Considera necesario destinar recursos pedagógicos y/o psicopedagógicos para abordar situaciones de diversidad familiar en el aula?:	3.58	0.62	4	0.6	5.0	30.2	64.2
3.¿Conoce recursos bibliográficos (como cuentos, libros...) para trabajar el tema de la diversidad familiar en el aula?	2.13	0.88	2	26.5	40.8	26.1	6.6
4.¿Conoce recursos audiovisuales (como películas) para trabajar el tema de la diversidad familiar en el aula?:	2.26	0.91	2	22.8	36.9	31.9	8.5
5.¿Conoce recursos TIC (como apps, videojuegos...) para trabajar el tema de la diversidad familiar en el aula?:	1.5	0.75	1	62.3	28.0	6.8	2.9
6.¿Conoce actividades para trabajar el tema de la diversidad familiar en el aula?	2.20	0.91	2	25.9	35.8	30.6	7.7
7. ¿Conoce estrategias de actuación para afrontar la diversidad familiar en su aula?	2.11	0.86	2	26.9	40.6	27.3	5.2

Nota: M = Media, DT = Desviación Típica; Mo = Moda

Discusión

En cuanto al conocimiento de recursos TIC (ítem 5), más del 70% de participantes conocía pocos (28,0%) o ningún (62,3%) recurso TIC sobre diversidad familiar.

Para el conocimiento de actividades para tratar la diversidad familiar (ítem 6), un 35.6% conocían pocas actividades y un 30,6% está conocían bastantes actividades.

Finalmente, con respecto al conocimiento de estrategias de actuación para abordar la diversidad familiar en el aula (ítem 7), un 40,4% afirmaba conocer *pocas* estrategias y únicamente el 5,2% conocía *muchas* estrategias para esta temática.

Las aulas actuales no están preparadas para dar respuesta a la diversidad familiar que existe en las aulas actuales. La opinión de los participantes en este estudio coincidía con lo establecido previamente por Jeffries (2024) y; Urdiales et al. (2021), resaltando la existencia de un problema en la formación docente para abordar la temática en el aula.

Más del 50% de los participantes afirmaba haber recibido poca o ninguna formación con respecto a la diversidad familiar. Urdiales et al. (2021) obtienen los mismos resultados, afirmando que los propios estudiantes señalan que la formación universitaria aún es insuficiente.

Sin embargo, cabe destacar que los resultados revelaban una tendencia preocupante en la percepción de los participantes sobre su formación y conocimiento en temas de diversidad familiar. El 94,4% de los participantes afirmaba estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la importancia de destinar recursos pedagógicos y/o psicopedagógicos para abordar situaciones de diversidad familiar en el aula. Estos resultados estaban en la misma línea que los obtenidos en las investigaciones previas realizadas en la misma línea (Lindón y Francisco, 2016; Ocón-Domingo et al., 2018; Urdiales et al., 2021).

Con respecto al conocimiento específico de recursos pedagógicos, como materiales bibliográficos, audiovisuales, TIC y actividades, es alarmantemente bajo. Con medias con valores entre 2.11 y 2.26, la gran mayoría de los participantes no se siente familiarizada con estos recursos. A pesar de estos datos, los recursos que los participantes afirmaban conocer más, eran los recursos audiovisuales (como películas) y las actividades sobre la temática.

Los recursos que menos conocían los participantes eran los recursos TIC sobre diversidad familiar. Este resultado resultaba muy interesante, debido a la importancia

que tienen las TIC en el actual modelo de enseñanza y sus aplicaciones para trabajar la diversidad en las aulas (Gallardo et al., 2022).

Esta falta de familiaridad es especialmente preocupante en lo que respecta a las estrategias de actuación en el aula, donde solo un 5.2% afirma conocer muchas de estas estrategias. Esto indica que, además de la formación insuficiente, los futuros docentes carecen de acceso a los recursos necesarios para implementar prácticas inclusivas en el aula, al igual que se reflejó en los resultados obtenidos por Lindón y Francisco (2016).

Para abordar estas deficiencias, es fundamental promover el diálogo y la visibilización de las diversas configuraciones familiares, tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas, para garantizar un entorno educativo inclusivo que refleje la pluralidad de la sociedad actual (Moreno Mínguez et al., 2017). Solo a través de un enfoque integral que combine formación teórica, recursos prácticos y un cambio en la mentalidad de los educadores se podrá garantizar que las aulas sean espacios inclusivos y respetuosos con todas las formas de familia.

Conclusiones

En base a los objetivos planteados para este estudio, las conclusiones obtenidas fueron:

1. La mayoría de los participantes consideraba que no había recibido una formación adecuada en diversidad familiar, lo que se evidenciaba en la alta proporción de respuestas en desacuerdo. Esto sugería una carencia significativa en la preparación para abordar este tema en entornos educativos.
2. Existía un consenso generalizado sobre la necesidad de contar con más recursos para tratar la diversidad familiar. Una gran mayoría (94.4%) estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo en destacar la importancia de dotar a los educadores de herramientas adecuadas.

3. Los participantes mostraban un bajo conocimiento de los recursos disponibles. Además, los resultados indicaban que los encuestados no se sentían preparados para utilizar estos recursos en la práctica educativa, lo que evidenciaba una brecha en su formación y capacitación.

4. Los recursos TIC sobre diversidad familiar eran los menos reconocidos por los futuros docentes, mientras que los más conocidos eran los recursos bibliográficos y las actividades.

Para futuros estudios sería interesante hacer una búsqueda de recursos existentes para trabajar la diversidad familiar en las aulas con el fin de trasmitírselas a los futuros docentes y así, completar su formación.

Referencias

- Crisol, E. y Romero, M. A. (2021). Familia y funciones básicas. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. En Alba, G.; Álvarez, G.; Benavides, A.; Justicia, A. (Eds.), *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp.17-28). Dykinson.
- Eerola, P., Paananen, M., & Repo. K. (2021). Ordinary and divers families. A case study of family discourses by Finnish early childhood education and care administrators, *Journal of Family Studies*, 29(2) <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1939100>
- Gallardo-Montes, C. d. P., Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M. J., y Capperucci, D. (2022). Functionality of apps for people with autism: Comparison between educators from Florence and Granada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127019>

- Gialamas, V., Nikolopoulou, K., y Kutromanos, G. (2013). Student teachers' perceptions about the impact of internet usage on their learning and jobs. *Computers & Education*, 62, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.012>
- Golani, N., Nasie, M., & Carmel, O. (2023). Families come in many forms: Attitudes and practices of Israeli kindergarten teachers towards diverse families. *Early Child Development and Care*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2231660>
- Jeffries, M. (2024). 'The standard system... is heteronormative': deconstructing the (re)production of 'family' in schools using a binary lens. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2362421>
- Lindón, M. y Francisco, A. (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 137-154.
- Ocón-Domingo, J., Rodríguez-Sabiote, C., y Álvarez-Ferrándiz, D. (2018). Perfiles de opinión de los estudiantes universitarios acerca de la homoparentalidad en el contexto actual de metamorfosis familiar. OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*, 13(2), 569- 591. <http://doi.org.10.14198/OBETS2018.13.2.05>
- Rodríguez-Mena, J. A., Moreno-Sánchez, E., & Monterréz-Santos, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 403-413.
- Urdiales, I., Caurcel, M. y Crisol, E. (2021). La Diversidad Familiar desde la perspectiva de los futuros docentes de Educación Infantil: necesidades formativas. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 349- 359. <https://doi.org/10.5209/rced.70210>
- Vaz, D. y Neves, F. (2019). A diversidade familiar em contexto educativo. *Exedra Número Temático*, 1,144-165.

ANÁLISIS CORRELACIONAL Y PREDICTIVO DE LA CREDIBILIDAD DOCENTE SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA

Facundo Froment¹, Manuel de-Besa Gutiérrez^{2 1}

Universidad de Extremadura

²Universidad de Cádiz

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Facundo Froment, Universidad de Extremadura, Facultad de Educación y Psicología, Av. de Elvas s/n, 06006 Badajoz (España), facundofroment@unex.es**

Introducción

Las percepciones de los estudiantes sobre las conductas de los docentes en el aula han despertado un especial interés en el área de las ciencias de la educación, desarrollándose en los últimos años diversas investigaciones que han abordado su incidencia sobre el proceso de aprendizaje del alumnado (Wang y Kruk, 2024; Yuan, 2024). En este sentido, la práctica docente constituye un factor relevante en el éxito académico del alumnado, por lo que el análisis de las variables asociadas al comportamiento de los docentes permitirá mejorar las prácticas docentes, potenciando con ello la calidad educativa.

Una de las variables más importantes relacionadas con las percepciones de los estudiantes sobre las conductas del profesorado en el aula es la credibilidad docente (Sundblad y Dansereau, 2024). Este término hace referencia a la credibilidad que los estudiantes le atribuyen a sus profesores y profesoras de acuerdo a las siguientes dimensiones (Teven y McCroskey, 1997): (1) la competencia, se refiere al nivel de conocimientos y dominio por parte del docente acerca de la asignatura impartida; (2) la buena voluntad, hace referencia al grado en el que el profesorado tiene en consideración los intereses y las preocupaciones de los estudiantes y, por último, (3) la confianza se define como la percepción del alumnado sobre la bondad y fiabilidad del docente. Diversos estudios han destacado que la credibilidad docente afecta a distintas variables asociadas al aprendizaje de los estudiantes, entre las que se encuentran la motivación y la satisfacción académica (Froment et al., 2020).

Por una parte, la motivación académica puede definirse atendiendo a dos tipologías, ya sea como rasgo o como estado. Según Brophy (1986), la motivación como rasgo consiste en una predisposición general y duradera del estudiante hacia su aprendizaje, mientras que la motivación como estado hace referencia a una situación

específica de aprendizaje como una actividad o una asignatura. Existe evidencia de que la motivación como estado de los estudiantes está condicionada por sus percepciones sobre el comportamiento de los docentes en el aula (Chan et al., 2021). De la misma manera, diversas investigaciones destacan que las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado afectan a su motivación como estado en la clase (García et al., 2023; Lv, 2024).

Por otra parte, la satisfacción académica consiste en la autoevaluación que realiza el propio estudiante atendiendo a su experiencia académica (Figuera et al., 2022). De acuerdo con Salanova et al. (2005), los estudiantes se muestran más satisfechos académicamente cuando perciben que el profesorado se implica en su docencia. Siguiendo estas líneas, distintos estudios postulan que la credibilidad docente incide en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios (de-Besa et al., 2024; Froment y de-Besa, 2022).

Así, los objetivos que se persiguen en esta investigación son los siguientes: (1) describir los niveles de credibilidad docente, motivación y satisfacción académica; (2) analizar las relaciones entre la credibilidad docente con la motivación y la satisfacción académica y (3) evaluar la capacidad predictiva de la credibilidad docente sobre la motivación y la satisfacción académica.

Asimismo, de acuerdo a la revisión bibliográfica previa, se formulan las siguientes hipótesis de investigación: (H1) La credibilidad docente se relaciona positivamente con la motivación académica de los estudiantes universitarios; (H2) La credibilidad docente se relaciona positivamente con la satisfacción académica de los estudiantes universitarios; (H3) La credibilidad docente predice la motivación académica de los estudiantes universitarios y (H4) La credibilidad docente predice la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

Método

Participantes

En este estudio participaron 446 estudiantes de la Universidad de Cádiz, de los cuales 369 son alumnas y 77 son alumnos, que cursan el Grado de Educación Infantil (57.4%) y el Grado de Educación Primaria (42.6%). La edad media de los participantes es de 21.43 (DT=8.01).

Instrumentos

Para analizar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la credibilidad del profesorado, se utilizó la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios (Froment et al., 2019). Este instrumento está compuesto por las subescalas de Competencia, Buena Voluntad y Confianza, presentando cada una de ellas 6 adjetivos bipolares. El estudiante debe reflejar la percepción que tiene sobre el profesor o profesora de acuerdo a valores situados entre el 1 y el 7.

Para medir la motivación académica de los estudiantes universitarios se aplicó la Escala de Motivación Estado (Froment et al., 2021). Se trata de un instrumento unifactorial formado por 12 adjetivos bipolares, a los cuales el estudiante debe contestar con valores que van desde el 1 hasta el 7.

Finalmente, para evaluar la satisfacción académica de los estudiantes universitarios se empleó la Escala de Satisfacción Académica (Vergara-Morales et al., 2018). Esta escala está formada por un factor de 7 ítems con opciones de respuesta que abarcan desde totalmente en desacuerdo (valor 1) hasta totalmente de acuerdo (valor 7).

Procedimiento

Para recoger los datos se contó con la colaboración de diversos profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, quienes permitieron el acceso a sus clases para desarrollar la investigación. Mediante un consentimiento informado, los estudiantes completaron los tres instrumentos en formato lápiz y papel con una duración de 20 minutos. Además, se les explicaron los propósitos del estudio y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas, por lo que se les animó a contestar con sinceridad. Se destaca igualmente que, para disminuir la reactividad en las respuestas de los estudiantes, se le pidió al profesor o profesora que abandonara el aula durante la realización del estudio. Los datos recogidos se procesaron en una base de datos para llevar a cabo los análisis estadísticos pertinentes.

Análisis de datos

Para describir los niveles de credibilidad docente, motivación y satisfacción académica de los estudiantes universitarios se calcularon la media y desviación típica. A continuación, para analizar las relaciones entre la credibilidad docente con la motivación y la satisfacción académica, se ejecutaron análisis no paramétricos de correlación entre variables ordinales de Rho de Spearman atendiendo a los siguientes criterios (Tabachnick y Fidell, 2013): $0 < r < 0,2$ (correlación muy baja); $0,2 < r < 0,4$ (correlación baja); $0,4 < r < 0,6$ (correlación moderada); $0,6 < r < 0,8$ (correlación alta) y $0,8 < r < 1$ (correlación muy alta). En último lugar, para evaluar la capacidad predictiva de la credibilidad docente sobre la satisfacción y la motivación académica, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple de acuerdo a las tres subescalas que componen la credibilidad docente. Mediante el paquete estadístico SPSS 26.0 se llevaron a cabo los análisis de datos.

Resultados

Resultados descriptivos

Los resultados descriptivos que se plasman en la Tabla 1 indican que las percepciones del alumnado sobre la credibilidad de los docentes son positivas y que los estudiantes universitarios presentan grados moderados de satisfacción y motivación académica en el aula, teniendo en cuenta que los valores de los diversos instrumentos de medición oscilan entre 1 y 7.

Tabla 1

Niveles de credibilidad docente, motivación y satisfacción académica

Variables	Media	Desviación típica
Credibilidad docente	5,71	1,044
Motivación académica	4,97	1,195
Satisfacción académica	5,30	1,271

Resultados correlacionales

Los resultados correlacionales que se muestran en la Tabla 2 señalan que la credibilidad docente se asocia positivamente con la motivación académica de los estudiantes universitarios, por lo que se acepta H1. De la misma manera, la credibilidad docente se relaciona positivamente con la satisfacción académica de los estudiantes universitarios, de modo que se acepta H2. Cabe destacar que, atendiendo a los niveles de correlación encontrados, las asociaciones entre la credibilidad docente con la motivación y la satisfacción académica son altas al situarse entre 0,6 y 0,8.

Tabla 2

Relación de la credibilidad docente con la motivación y la satisfacción académica

Variables	Motivación académica	Satisfacción académica
Credibilidad docente	,624**	,665**

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

Resultados predictivos

Los modelos que se presentan a continuación utilizan como variables predictoras las tres dimensiones de la credibilidad docente (competencia, buena voluntad y confianza) y como variables dependientes la motivación y la satisfacción académica. Cabe destacar que, en ambos modelos, los valores de la prueba de Durbin Watson se encuentran entre los valores 1,5 y 2,5, por lo que se asume independencia entre los residuos y los valores de VIF se encuentran todos por debajo de 3, por lo que no existen problemas de colinealidad entre las variables objeto de estudio. Como se aprecia en la Tabla 3, las tres subescalas de la credibilidad docente explican un 37,3% de la varianza de la motivación académica, aceptando así la H3. Se puede observar asimismo que la variable que obtiene mayor peso de la varianza es la buena voluntad del docente ($\beta = ,359$; $p < ,001$).

Tabla 3

Capacidad predictiva de la credibilidad docente sobre la motivación académica

Variables	Motivación académica				
Credibilidad docente	R^2	ΔR^2	β	T	$Sig.$
Competencia			,169	3,599	,000
Buena voluntad	,377	,373	,359	6,400	,000
Confianza			,174	2,983	,003

Por último, la Tabla 4 recoge que las tres dimensiones de la credibilidad docente explican un 40,4% de la varianza de la satisfacción académica, aceptando así la H4. Se puede comprobar igualmente que la variable que obtiene mayor peso de la varianza es la buena voluntad del docente ($\beta = ,473$; $p < ,001$).

Tabla 4

Capacidad predictiva de la credibilidad docente sobre la satisfacción académica

Variables	Satisfacción académica				
Credibilidad docente	R^2	ΔR^2	β	T	$Sig.$
Competencia			,103	2,248	,025
Buena voluntad	,408	,404	,473	8,646	,000
Confianza			,130	2,290	,023

Discusión

Los objetivos principales de esta investigación consistieron en analizar la relación y en evaluar la capacidad predictiva de la credibilidad docente sobre la motivación y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

De acuerdo a H1 y H2, los resultados obtenidos señalan que la credibilidad docente se asocia de manera positiva tanto con la motivación como con la satisfacción académica del alumnado universitario. Es decir, los estudiantes que perciben a sus profesores y profesoras como profesionales creíbles, desarrollan una mayor motivación hacia el aprendizaje y una mayor satisfacción académica. Estos hallazgos apoyan investigaciones anteriores que destacan la existencia de una asociación positiva entre la credibilidad docente con la motivación académica (García et al., 2023; Lv, 2024) y con la satisfacción académica del estudiantado (de-

Besa et al., 2023; Zhu y Anagondahalli, 2018).

En relación a H3 y H4, los hallazgos encontrados señalan que la credibilidad docente tiene capacidad predictiva sobre la motivación y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Estos resultados coinciden con estudios previos que determinan la capacidad de predicción que presenta la credibilidad docente sobre la motivación y la satisfacción académica del alumnado (Froment y de-Besa, 2022; de- Besa et al., 2024; Sia et al., 2024). Como señalan Xie y Derakhshan (2021), para que los estudiantes estén motivados y satisfechos con sus tareas académicas, los docentes deben establecer y mantener su credibilidad en el aula.

De esta investigación se extraen recomendaciones prácticas dirigidas al profesorado universitario para incrementar los niveles de motivación y satisfacción académica de los estudiantes. A este respecto, los profesores y las profesoras deben instaurar su credibilidad en el aula para potenciar el éxito académico del alumnado, por lo que es importante que tomen consciencia sobre la incidencia de su práctica docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, los docentes deberían proponer actividades estimulantes que se relacionen con la práctica profesional de los estudiantes y aplicar metodologías activas que partan de sus intereses para estimular su motivación y satisfacción.

No obstante, a pesar de los resultados obtenidos, este estudio presenta ciertas limitaciones relacionadas con la muestra, de forma que futuros estudios podrían replicar esta investigación contando con una mayor participación de estudiantes pertenecientes a otras titulaciones del ámbito de la educación. Asimismo, otra limitación se debe al diseño transversal del estudio al no permitir fijar la dependencia entre variables, por lo que investigaciones venideras deberían replicar este estudio por medio de un diseño longitudinal. Por último, se sugiere que estudios futuros analicen la influencia de otras variables asociadas a la práctica

docente sobre la motivación y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

En conclusión, atendiendo a los hallazgos encontrados en este estudio, se recomienda que en la formación docente universitaria se incluyan estrategias sobre cómo deben establecer los docentes su credibilidad en el aula para enriquecer el aprendizaje del alumnado. En este sentido, esta formación podría aplicarse mediante los programas de doctorado para profesorado novel o a través de los cursos de formación ofertados por las unidades de innovación docente.

Referencias

- Brophy, J. (1986). *Socializing Student Motivation to Learn*. Michigan State University.
- Chan, S., Maneewan, S., y Koul, R. (2021). An examination of the relationship between the perceived instructional behaviours of teacher educators and pre- service teachers' learning motivation and teaching self-efficacy. *Educational Review*, 75(2), 1-23.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1916440>
- de-Besa, M., Froment, F., y García, A. (2023). Relación de la credibilidad docente con la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. En V. Fernández, B. Puebla y M. Benito (Coords.), *La innovación docente en pedagogía y su contribución social mediante la transferencia de conocimientos* (pp. 880- 894). Dykinson.
- de-Besa, M., Froment, F., y Gil Flores, J. (2024). La influencia de la credibilidad del profesorado universitario en la satisfacción académica del alumnado: el rol mediador de la motivación académica. *Revista Electrónica*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(3), 211-224.

<https://doi.org/10.6018/reifop.618971>

Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G., y Buxarrais, M. R. (2022).

Reasons for course selection and academic satisfaction among master's degree students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(3), 261-283.

<https://doi.org/10.1177/1538192720954573>

Froment, F., Bohórquez, M. R., y García, A. J. (2020). Credibilidad docente: Una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 23-54.

<https://doi.org/10.14201/teri.20313>

Froment, F., y de-Besa, M. (2022). La predicción de la credibilidad docente sobre la motivación de los estudiantes: el compromiso y la satisfacción académica como variables mediadoras. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 149-157.

<https://doi.org/10.1016/j.psycod.2022.04.003>

Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., y Checa, I. (2021). Adaptación y validación en español de la Escala de Motivación Estado en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 58(1), 117-126.

<https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.10>

Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., y García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y validación en español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 51(2), 61-76.

<https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>

García, A. J., Froment, F., y Bohórquez, M. R. (2023). University teacher credibility as a strategy to motivate students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 292-306.

<https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1469>

- Lv, W. (2024). Unveiling the power of teacher credibility and care in learners' motivation through the lens of rhetorical/relational and broaden-and-build theory. *Learning and Motivation*, 86, 101988. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101988>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, G. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261/26451>
- Sia, J. K. M., Hii, I. S., Jong, L., y Low, W. W. (2024). Do emojis really help us to communicate better? Investigating instructor credibility, students' learning motivation, and performance. *Education and Information Technologies*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12536-y>
- Sundblad, M. B., y Dansereau, D. R. (2024). Is Coming Out in the Community College Classroom an "Occupational Hazard?". *Community College Review*, 52(1), 68-94. <https://doi.org/10.1177/00915521231201166>
- Tabachnick, F., y Fidell, L. (2013). *Multivariate Statistics*. Pearson.
- Teven, J. J., y McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24(2), 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Wang, Y, y Kruk, M. (2024). Modeling the interaction between teacher credibility, teacher confirmation, and English major students' academic engagement: A

sequential mixed-methods approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1-31. <https://doi.org/10.14746/sslt.38418>

Xie, F., y Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12, 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

Yuan, L. (2024). EFL teacher-student interaction, teacher immediacy, and students' academic engagement in the Chinese higher learning context. *Acta Psychologica*, 244, 104185. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104185>

Zhu, L., y Anagondahalli, D. (2018). Predicting student satisfaction: The role of academic entitlement and nonverbal immediacy. *Communication Reports*, 31(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/08934215.2017.1364777>

**¿CÓMO SE IMAGINA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA QUE SON LAS PERSONAS QUE SE DEDICAN A LA
GEOLOGÍA?**

Guiomar Calvo Sevillano

Universidad de Zaragoza

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Guiomar Calvo Sevillano, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, c/ Pedro Cerbuna 12, 50009, Zaragoza (España), gcalvose@unizar.es**

Introducción

Desde hace varias décadas existe un creciente interés por conocer cómo es la imagen que tiene el alumnado de Educación Primaria de las personas que se dedican a la ciencia para determinar cuál es su modelo mental. Uno de los principales objetivos que se puede asociar a dicho interés es concretar cómo puede influir la docencia enfocada desde una perspectiva de género en dicho modelo.

En este contexto, una de las primeras herramientas creadas para determinar cuál es este modelo mental que presenta el alumnado es el Draw a Scientist Test (DAST). Este test, que consistía en solicitarle al alumnado que dibujase a una persona que se dedica a la ciencia, se aplicó entre los años 1966 y 1977, participando un total de 4.800 niños y niñas de entre 5 y 11 años (Chambers, 1983). Los resultados no fueron demasiado alentadores, ya que, de entre todos los dibujos recopilados y analizados, tan solo hubo 28 en los que se mostrara a una mujer científica, todos ellos elaborados por niñas.

Desde entonces se han realizado pruebas similares y se han ido estableciendo distintas mejoras (Finson y Cramond, 1995; Farland-Smith, 2012; Farland-Smith, 2017; Bogdan, María y Orozco, 2018), que permiten analizar esta visión no solo de las personas que se dedican ciencia en general sino de disciplinas concretas, como la física (Durukan y Sadoglu, 2018), la ingeniería (Knight y Cunningham, 2004) o la programación (Radloff y Hall, 2022).

En todos los estudios se ha detectado que el porcentaje de alumnado que dibuja en este tipo de actividades a mujeres o personas no estereotipadas, o incluso a personas racializadas (Finson, 2003), sigue siendo considerablemente bajo, aunque sí ha mejorado ligeramente en comparación con el estudio inicial de Chambers (1983). Se ha podido ver que todavía predomina la visión de que las personas que se

dedican a la ciencia son fundamentalmente varones, caucásicos, de mediana edad, con bata blanca, que trabajan en solitario en un laboratorio de química. Siguen siendo las niñas las que dibujan preferentemente a mujeres y se mantiene la tendencia entre los niños de mayor edad a dibujar varones. Este fenómeno está estrechamente relacionado con la visión androcéntrica que parece predominar en el imaginario colectivo de cómo son las personas que se dedican a la ciencia y que, en muchas ocasiones, los libros de texto y otros materiales que se emplean en las aulas continúan perpetuando (Sánchez Bello, 2002; Manassero y Vázquez, 2003; López-Navajas, 2015).

En el caso de los contenidos científicos que se imparten en el nivel de Educación Primaria, figuran pocos contenidos relacionados con la geología y, con frecuencia, no aparecen en los documentos referencias a nombres concretos de personas que llevaron a cabo investigaciones en este campo, ni de hombres ni de mujeres, (Fesharaki et al., 2023). Esto puede desencadenar que el alumnado no tenga una idea clara de quién y cómo se investiga en geología, o de qué tipo de herramientas pueden ser más útiles para los geólogos y geólogas.

Partiendo de estos dos principios, en este estudio se ha creado una secuencia, tomando como base investigaciones históricas adaptadas, que permite evaluar cuál es el modelo o visión que tiene el alumnado de Educación Primaria de las personas que se dedican a la geología.

Método

Participantes

En este estudio han participado dos grupos de estudiantes de 5º de Educación Primaria pertenecientes a dos centros educativos públicos diferentes de una misma localidad española.

En el centro que se denominará de aquí en adelante como “centro 1”, la muestra estuvo formada por 21 estudiantes (8 chicas y 13 chicos) y en el “centro 2” por 20 estudiantes (12 chicas y 8 chicos), todos con edades comprendidas entre los 10 y los 11 años.

Secuencia realizada y herramienta de análisis

La actividad descrita a continuación se llevó a cabo durante el curso 2021-22 en uno de los centros y durante el curso 2022-23 en el otro; tuvo una duración de una sesión en ambos casos.

La primera parte de la actividad consistió en repartir cuatro textos, cada uno de ellos sobre una investigación geológica relevante llevada a cabo entre el siglo XIX y XX, adaptada al nivel de Educación Primaria. Estos textos, para evitar sesgos, no presentaban marcas de género de ningún tipo, de forma que el alumnado no podía saber si la investigación la había realizado un hombre o una mujer. Tratando de que hubiera una representación igualitaria, dos de los textos se centraban en una investigación llevada a cabo por mujeres (Mary Anning y Marguerite Williams) y los otros dos en investigaciones realizadas por hombres (Charles Lyell y Bunjiro Koto).

Tras la lectura del texto, primero en grupo y luego de manera individual, se le solicitó al alumnado que dibujaran a la persona que creían que había llevado a cabo dicha investigación, disponiendo de tiempo suficiente para terminar el dibujo. Tras su finalización, se hizo una breve puesta en común para determinar qué tipo de personas habían dibujado y, por último, se les explicó quienes eran las personas protagonistas de cada texto y cuál fue el contexto social en el que llevaron a cabo la investigación descrita.

Para analizar los dibujos se establecieron una serie de categorías con el objetivo de evaluar el modelo representado por el alumnado de Educación Primaria de las personas que se dedican a la geología.

En un primer lugar se separaron los dibujos en dos grupos, en función de si había o no una persona dibujada. Dado que todos los textos trataban sobre una investigación realizada por una persona en concreto, de haberla, se registró si esta aparecía sola o acompañada. Después, a través de sub-categorías similares a las de otros estudios (Bogdan, María y Orozco, 2018), se buscó caracterizar la apariencia de la persona dibujada en función de si presentaba rasgos caricaturizados (“científico loco”), estereotipados (varón, caucásico) o no estereotipados (mujer, no-caucásico/a...).

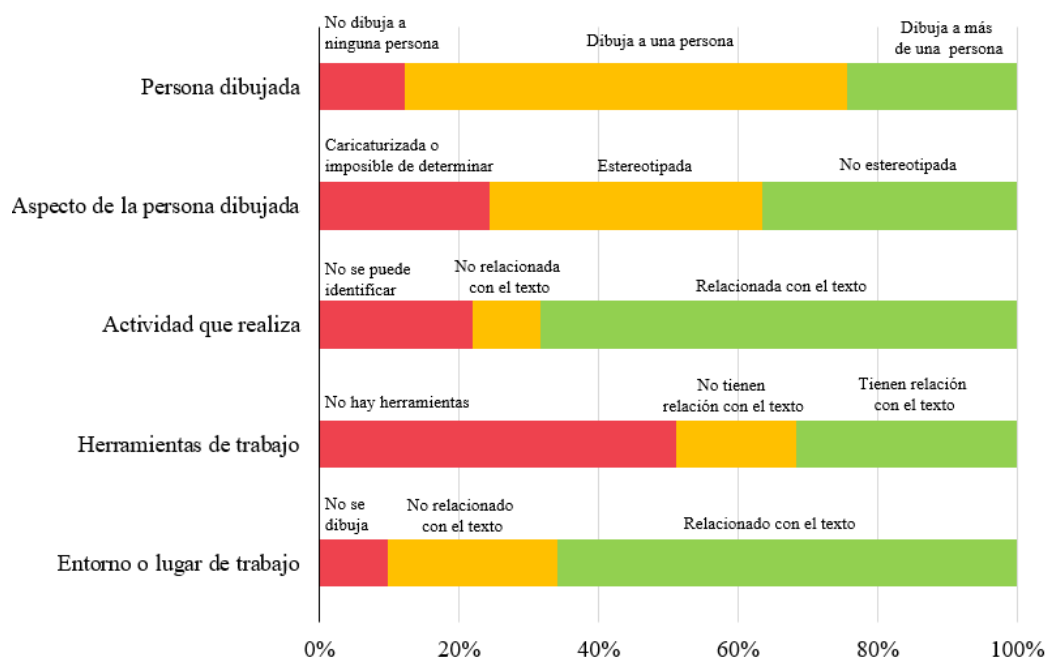
Por último, el resto de las categorías se centraban en analizar si la actividad que estaba realizando la persona dibujada se podía, o no, relacionar con el texto que habían leído, si las herramientas que aparecían dibujadas eran pertinentes a dicha investigación, o no, o si el entorno era adecuado a la situación descrita en cada texto.

Resultados

La actividad se llevó a cabo en dos clases de 5º de Educación Primaria de dos centros escolares diferentes, recopilándose un total de 41 dibujos, 20 realizados por chicos y 21 realizados por chicas. Un resumen de las características principales de estos dibujos puede verse en la Figura 1.

Figura 1

Características principales de los dibujos recogidos



En cuanto al número de personas dibujadas, en la mayor parte de los casos predominan los dibujos en los que aparece una única persona, resultado que es coherente con la situación planteada en el aula. La mayoría de los dibujos en los que aparece más de una persona estaban relacionados con un texto donde se mencionaba que a la persona protagonista le acompañan habitualmente sus familiares en sus investigaciones en el campo.

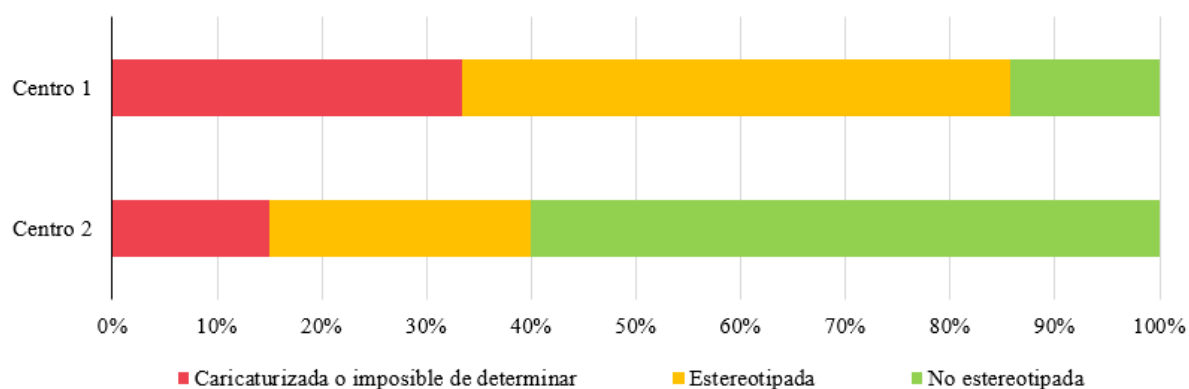
Casi en una cuarta parte los dibujos las personas que aparecen presentan rasgos caricaturizados o no ha sido posible determinar su género. En un 40% de los casos se representa una visión estereotipada (varón, caucásico) y en el resto aparecen dibujadas mujeres, salvo en un caso concreto. Siendo que uno de los textos trataba sobre una investigación llevada a cabo en Japón, un estudiante dibujó a una persona con rasgos asiáticos, que encajaría también dentro de la categoría “no estereotipada”, al no haber representado a un varón de rasgos caucásicos.

Por género, en el 65% de los dibujos realizados por chicas, y tan solo en dos dibujos de los realizados por chicos, aparecen personas no estereotipadas. En lo que respecta a los dibujos de las chicas, cuando no representan a una figura estereotipada, dibujan siempre a una mujer. En el caso de los dibujos realizados por chicos, en uno de ellos ya se ha comentado que aparece un varón con rasgos asiáticos y en el otro aparece una figura femenina.

Por otro lado, se ha visto que existe una gran disparidad entre los centros en los que se llevó a cabo la actividad en lo que a la apariencia de las personas dibujadas se refiere (Figura 2). En el caso de los dibujos realizados por las chicas, en uno de los centros el número de chicas que dibujan personajes no estereotipados representa tan solo el 25% del total de alumnas, mientras que en el otro esta cifra sube hasta el 91%.

Figura 2

Aspecto de las personas presentes en el dibujo separado por centro educativo



En casi el 70% de los dibujos o no hay herramientas o no son oportunas en el contexto de la investigación descrita en el texto. En los restantes aparecen algunas herramientas que sí resultan adecuadas para llevar a cabo investigaciones en geología, como cuadernos, mochilas, martillos o lupas.

Por último, en el caso del entorno, el 66% de los dibujos muestra un lugar y/o situación que encaja con lo que se describe, demostrando así que el alumnado ha

comprendido la investigación llevada a cabo o, al menos, sus elementos más característicos. Esta comprensión también queda reforzada por el hecho de que la actividad que realiza la persona dibujada es casi siempre coherente con lo que aparece explicado en el texto.

Discusión

Cuando se le solicita al alumnado que exprese cuál es la visión que tiene de las personas que se dedican a la ciencia a través de un dibujo, suelen predominar aquellas figuras en las que se refleja una visión estereotipada, correspondiendo a un varón, caucásico, realizando una investigación en solitario en un laboratorio.

A través de la actividad que se ha descrito aquí, en la que se contextualiza la petición en un contexto concreto relacionado con la geología, se ha visto que se aprecia una ligera mejora en el porcentaje total de dibujos de personas no estereotipadas respecto a otros estudios. Un 36,6% del alumnado participante ha dibujado personajes de este tipo, incluyendo entre estos mujeres o varones con rasgos no-caucásicos. Dado que todos los textos narraban la investigación concreta llevada a cabo por una persona, aunque en uno de los textos sí se mencionaban otras personas que la acompañaban, el análisis no permite valorar si en ese modelo o visión que tiene el alumnado de Educación Primaria de cómo trabajan las personas que se dedican a la ciencia predomina el estereotipo de que trabajan en solitario o en grupo.

Llama la atención la disparidad de resultados entre los dos centros en los que se ha llevado a cabo la actividad en cuanto a la apariencia de las personas dibujadas. Sería necesario explorar los motivos concretos que podrían justificar esta diferencia, aunque, en el centro donde se recopilaron más dibujos de personajes no

estereotipados, el alumnado había participado en diversas actividades relacionadas con el fomento de las vocaciones científicas entre las chicas y/o en otras relacionadas con leer o crear biografías de mujeres científicas.

Queda patente que sigue siendo necesario fomentar la inclusión de la perspectiva de género en las aulas para que el alumnado tenga una visión más diversa de cómo son las personas que se dedican a la ciencia y, en concreto, a la geología. Además, teniendo en cuenta los dibujos, sería necesario hacer más hincapié en las aulas sobre cuál es la utilidad de la geología en nuestra vida cotidiana, y también qué materiales se necesitan para poder llevar a cabo investigaciones en este campo, para que el alumnado tuviera una idea más clara de cuál es el papel de esta rama de la ciencia.

Agradecimientos

Grupo Beagle - Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales (S27_23R), Gobierno de Aragón. Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA).

Referencias

- Bogdan, R., María, I., & Orozco, M. L. (2018). Una revisión del protocolo Draw-a-Scientist-Test (DAST). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3104.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
<https://doi.org/10.1002/sce.3730670213>
- Durukan, U. G., & Sadoglu, G. P. (2018). High School Students' Images of Physicists. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 111-125.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.154.9>
- Farland-Smith, D. (2012). Development and Field Test of the Modified Draw-a-Scientist Test and the Draw-a-Scientist Rubric. *School Science and Mathematics*, 112(2), 109-116. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00124.x>
- Farland-Smith, D. (2017). *The Evolution of the Analysis of the Draw-a-Scientist Test*. En: P. Katz (Ed.), *Drawing for Science Education* (pp. 171-178). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-875-4_15
- Fesharaki, O., Cano Ortiz, A., & García Buitrago, E. (2023). Actividades con biografías de geólogas: Fomentando vocaciones científicas en un contexto inclusivo. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 68 (Abril), 6.
- Finson, K. D., Beaver, J. B., & Cramond, B. L. (1995). Development and Field Test of a Checklist for the Draw-A-Scientist Test. *School Science and Mathematics*, 95(4), 195-205. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1995.tb15762.x>

- Finson, K. D. (2003). Applicability of the DAST-C to the Images of Scientists Drawn by Students of Different Racial Groups. *Journal of Elementary Science Education*, 15(1), 15-26.
- Knight, M., & Cunningham, C. (2004). Draw an Engineer Test (DAET): Development of a Tool to Investigate Students' Ideas about Engineers and Engineering. *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.
- López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de mujeres en los manuales escolares*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Manassero, A., & Vázquez, Á. (2003). Las mujeres científicas: Un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación en la Escuela*, 50, Article 50. <https://doi.org/10.12795/IE.2003.i50.03>
- Radloff, J., & Hall, J. A. (2022). Development and testing of the Draw-a-Programmer test (DAPT) to explore elementary preservice teachers' conceptions of computational thinking. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4301-4320. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10787-7>
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: El obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-102. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20756>

LA CONCEPCIÓN Y ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Sheila Ahmed Abdeselam¹, Carmen del Pilar Gallardo-Montes¹, Johana Muñoz López¹ y Nadia Abdeselam López¹

¹Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Carmen del Pilar Gallardo Montes, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada), cgallardo@ugr.es**

Introducción

La consolidación de los sistemas escolares a lo largo de la Historia de la Educación ha supuesto una dinamización continua, convergente de los cambios sociopolíticos y socioculturales que han reivindicado los derechos y oportunidades de todas las personas sin discriminaciones étnicas, socioeconómicas, de género, discapacidad u orientación sexual (Azorín-Abellán, et.al, 2017). Unos principios que se enmarcan en uno de los documentos más emblemáticos de la Historia: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948); convirtiéndose en un referente pionero para el ámbito educativo ya que, entre otros, uno de sus ejes vertebradores es el artículo 26 en el que se preserva el derecho a la educación de todas las personas como una práctica hacia la libertad (Freire, 2012) para marchitar la opresión que ejercen los poderes hegemónicos en la perpetuación del statu quo. Una filosofía socioeducativa que trataba de alcanzar la inclusión como un principio a seguir para flagelar la homogenización sociocultural y, así se refleja en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) para garantizar la emancipación de todas las personas con el fin de instaurar sociedades democráticas-deliberativas (Habermas, 2005) bajo los principios de justicia e inclusión socioeducativa.

Un binomio sustancial que se convierte en una representación inherente de la equidad socioeducativa (Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018; Pasarín-Lavín et al, 2023) al que se apela en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, concretamente en el objetivo cuatro: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Un fin que trata de consolidar escuelas inclusivas para dar

una respuesta individualizada a las necesidades del alumnado y que, para ello, entre los diferentes factores que pueden potenciar y/o limitar esta atención, encontramos la formación del profesorado, es decir, las actitudes y percepciones que tiene el profesorado hacia el diseño y la aplicación de prácticas que se enmarquen en un paradigma educativo inclusivo para dar una respuesta educativa de calidad (Cano y Gómez, 2022; Van Steen y Wilson, 2020). Cabe resaltar que las percepciones y actitudes del profesorado ante las necesidades individuales del alumnado van a depender de diferentes variables como pueden ser: la etapa educativa en la que impartan la docencia; la formación inicial; los años de experiencia o el tipo de necesidad educativa que se plantee (Pasarín-Lavín et al, 2023). Son variables que se han analizado en numerosos estudios para adentrarnos en la correlación entre inclusión y mejora de la calidad educativa ya que, entre los principios para instaurar una escuela inclusiva, la formación del profesorado es un elemento esencial. Para ello, se han empleado escalas como SACIE-R (Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Educación Inclusiva) (Forlin et al., 2011) y la escala CEFI-R (Valoración Docente de la Inclusión Educativa) (González-Gil et al., 2019).

Entre la diversidad de estudios que se han realizado, cabe resaltar que pese a que la escala SACIE-R ha sido la predominante dada su veteranía, la escala CEFI-R no se queda atrás tras su cálida acogida a nivel nacional ya que permite indagar otros aspectos que nos permiten ahondar con mayor profundidad en las estrategias que se emplean para la atención a la diversidad al abordar aspectos concretos como la metodología empleada, la organización y tipología de los apoyos así como la participación comunitaria. Rojo-Ramos et al. (2020) revelan una actitud positiva hacia la inclusión educativa en un estudio a futuros docentes en el que se resaltan mayores puntajes en la dimensión vinculada a la concepción de la diversidad. Regueira (2021) pone de manifiesto en su estudio con profesorado en ejercicio una

buena predisposición hacia la atención a la diversidad, aunque se resalta como percepción negativa la apreciación hacia el docente de apoyo y su labor, así como las adaptaciones metodológicas y el vínculo escuela-comunidad. Por otro lado, Falla et al. (2022) en su investigación con futuros docentes obtienen buenos resultados en las dimensiones que evaluadas mientras que Pasarín et al. (2023) detectan en docentes españoles en ejercicio una percepción mejorable hacia la diversidad en contraposición con sus buenas actitudes hacia los apoyos educativos y las estrategias de trabajo.

Tras la revisión de la literatura realizada, se puede observar en términos generales una recepción positiva hacia la inclusión educativa. No obstante, se observan áreas dónde podría haber espacio para mejoras dado que la valoración hacia la diversidad puede generar distintas percepciones entre el profesorado. Por ende, con el fin de mejorar la formación de los futuros docentes hacia la inclusión educativa del Máster de Innovación y Atención en Mejora a la Diversidad de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, nos adentramos en conocer la percepción hacia la diversidad con la escala CEFI-R.

Método

Participantes

Este estudio estuvo compuesto por 27 estudiantes de Máster de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) con formación universitaria principalmente vinculada a los grados de educación (74 %). La mayoría del alumnado eran mujeres (n = 21) identificadas con el género femenino (77,8 %), seguida de hombres (n = 6) identificados con el género masculino (18,5 %)

y una persona vinculada con el género fluido (3,7 %). Las edades estuvieron comprendidas entre los 22 y 49 años ($M = 28,59$; $DT = 8,14$).

Instrumento

Para alcanzar la finalidad de esta investigación se administró el cuestionario *Valoración Docente de la Inclusión Educativa (CEFI-R)* (González-Gil et al., 2019), el cual respondía a una escala tipo Likert (1=Totalmente en desacuerdo; 4=Totalmente de acuerdo). Se evaluaba así la concepción que tenía el docente en formación ante la diversidad del aula a través de 19 ítems, distribuidos en torno a cuatro dimensiones: 1. *Concepción de la diversidad*; 2. *Metodología*; 3. *Apoyos*; 4. *Participación de la comunidad*.

Para determinar la fiabilidad de los datos, se calcularon los valores de Alpha de Cronbach, arrojando unos puntajes muy buenos ($\alpha = 0,748$) (Tuapanta et al., 2017).

Procedimiento

El cuestionario fue administrado a través de *Google Forms* durante los dos últimos meses de 2023. Puesto que se trataba de una investigación con seres humanos, se contó con el informe favorable del Comité de Ética en Investigación Humana (3132/CEIH/2023) del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (España). En todo momento el estudiantado estuvo informado acerca de la exclusividad de los datos con fines investigadores y de la confidencialidad y anonimato de estos.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 28.0.1. para iOS. Se calcularon estadísticos descriptivos, medidas de tendencia central y frecuencias (porcentajes).

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los valores medios y la desviación típica obtenida en cada uno de los factores del cuestionario. Como puede observarse, el Factor 1. *Concepción de la diversidad* puntuó muy por debajo del resto, no alcanzando tanto “acuerdo” como los Factores 2. *Metodología*, Factor 3. *Apoyos* y Factor 4. *Participación de la comunidad*, los cuales obtuvieron medias cercanas al “completo acuerdo”.

Tabla 1

Media y desviación típica de las puntuaciones obtenidas en los factores de CEFI-R

Factor	<i>M</i>	<i>DT</i>
1. Concepción de la diversidad	1,85	0,58
2. Metodología	3,07	0,65
3. Apoyos	3,47	0,59
4. Participación de la comunidad	3,84	0,22

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica

Para el Factor 1. *Concepción de la diversidad*, como puede apreciarse en la Tabla 2, no se obtuvieron opiniones cercanas al acuerdo, sino más bien orientadas al desacuerdo. Ejemplo de ello son las medias y las modas de los ítems de esta dimensión, que manifestarían una buena concepción hacia la diversidad y la

educación inclusiva por parte del futuro profesorado, haciendo alusión al desacuerdo/descontento al no tener en el aula a alumnos con NEAE, la idea de que este alumnado interrumpiría y perjudicaría el ritmo de clase, la no escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios o los prejuicios ante las dificultades de estos para seguir el currículum. Sin embargo, si se arrojó una media ligeramente más elevada ante la preocupación por el aumento de la carga docente con la presencia de alumnado con diferentes necesidades en clase.

En cuanto al Factor 2. *Metodología*, las respuestas se posicionaron en el “acuerdo”, manifestando, de esta forma, la capacidad del docente en formación para enseñar a cada uno de sus alumnos en función de sus necesidades, elaborar unidades didácticas atendiendo a la diversidad del aula, adaptar la evaluación y los materiales didácticos a las individualidades e implementar diferentes técnicas de comunicación para asegurar la inclusión exitosa de todo el alumnado.

Para el Factor 3. *Apoyos*, las respuestas se orientaron al “completo acuerdo”, destacándose como la idea de planificar junto a otro docente la docencia repercutiría positivamente en el alumnado y como el abrir las puertas del aula ordinaria y aceptar y apoyar la presencia del docente de apoyo sería enriquecedor para todos.

Algo similar ocurrió con el Factor 4. *Participación de la comunidad*, ya que se alcanzó el “completo acuerdo” en todos los ítems. Se manifestó de esta forma la importancia de los lazos de unión entre el profesorado, el resto de la comunidad educativa y los recursos del barrio/pueblo/ciudad y la relevancia de implicar a las familias, destacando como cada miembro es fundamental en el proceso académico.

Tabla 2*Estadísticos descriptivos, medidas de tendencia central y porcentajes de CEFI-R*

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M_o</i>	%			
				1	2	3	4
P.1 Preferiría no tener en mi aula alumnos...	1,67	0,78	1	51,9	29,6	18,5	0
P.2 Un niño con necesidades específicas...	1,70	0,72	1	44,4	40,7	14,8	0
P.3 No debemos escolarizar alumnos...	1,93	0,78	2	33,3	40,7	25,9	0
P.4 Los alumnos con necesidad específica...	1,93	0,78	2	29,6	51,9	14,	3,7
P.5 Me preocupa que mi carga de trabajo...	2,04	0,94	2	33,3	37,0	22,2	7,4
P.6 Sé cómo enseñar a cada uno de mis...	2,89	0,85	3	3,7	29,6	40,7	25,9
P.7 Sé cómo elaborar las unidades...	3,00	0,68	3	0	22,2	55,6	22,2
P.8 Sé cómo adaptar mi forma de evaluar...	3,15	0,72	3	0	18,5	48,1	33,3
P.9 Sé cómo manejar y adaptar...	3,11	0,75	3	0	22,2	44,4	33,3
P.10 Soy capaz de adaptar mis técnicas...	3,19	0,68	3	0	14,8	51,9	33,3
P.11 La planificación conjunta profesor...	3,85	0,36	4	0	0	14,8	85,2
P.12 Creo que la mejor manera de...	3,59	0,69	4	0	11,1	18,5	70,4
P.13 La función del profesor de apoyo es...	3,04	1,09	4	14,8	11,1	29,6	44,4
P.14 Considero que el lugar del profesor...	3,41	0,84	4	3,7	11,1	25,9	59,3
P.15 El proyecto educativo debería...	3,67	0,48	4	0	0	33,3	66,7
P.16 Es fundamental que haya una...	3,74	0,45	4	0	0	25,9	74,1
P.17 La escuela debe fomentar la...	3,96	0,19	4	0	0	3,7	96,3
P.18 Cada miembro del centro educativo...	3,96	0,19	4	0	0	3,7	96,3
P.19 El centro debe trabajar de forma...	3,89	0,32	4	0	0	11,1	88,9

Discusión

El estudio revela distintas visiones con respecto a la inclusión educativa, señalando aspectos favorables y otros a mejorar. La puntuación más baja la encontramos en la dimensión "Concepción de la diversidad", que señala la presencia

de preocupaciones significativas a pesar de que las actitudes no son abiertamente negativas. Los futuros maestros expresaron inquietudes sobre la integración de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), especialmente en lo referente a la interrupción del ritmo de la clase y al incremento de la carga laboral. Estos resultados muestran la relevancia de fortalecer la capacitación en estrategias inclusivas y ofrecer herramientas para gestionar la diversidad sin crear abrumación frente a las nuevas prácticas.

Por el contrario, la categoría "Estrategias" obtuvo una evaluación negativa, lo que señala que los maestros en formación no se sienten preparados para ajustar sus enfoques de enseñanza a las diferentes necesidades de los alumnos. La voluntad de adoptar prácticas inclusivas es prometedora, sin embargo, es fundamental mejorar aún más estas habilidades para garantizar su correcta implementación en el aula.

También, las dimensiones "Apoyos" y "Participación de la comunidad" recibieron una evaluación positiva. Los futuros profesores comprenden la importancia de trabajar con otros profesionales y la implicación de la comunidad educativa, aunque existen prejuicios que podrían obstaculizar la integración adecuada de estos apoyos. Fomentar una cultura de colaboración auténtica, en la que se reconozcan todos los roles en el equipo educativo, es esencial para vencer estos prejuicios.

En resumen, el estudio resalta la importancia de una capacitación completa de los docentes que incluya habilidades técnicas, así como actitudes hacia la diversidad. A pesar de los progresos en la implementación de enfoques inclusivos y participativos, es crucial poner el foco en comprender la diversidad para garantizar la

adecuada preparación de los futuros educadores a la hora de crear entornos educativos inclusivos que fomenten el desarrollo de todos los estudiantes.

Referencias

- Azorín-Abellán, C.M.; Arnaiz-Sánchez, P. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *RMIE*, 22 (75), 1021-1045.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>
- Cano-Muñoz, M. Á., y Gómez-Núñez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 241–255. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100241>
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre, de 2006, <https://www.refworld.org/es/leg/instcons/agonu/2006/es/131873>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Falla, D., Alejandro Gómez, C. y Gil del Pino, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.1037/t69317-000>

- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz, B., & Poy, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>
- Habermas, J. (2005). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Polis*, 10, <http://journals.openedition.org/polis/7473>
- Hernández-Sánchez, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13–22. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223>
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L. y Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>
- Regueria-Pena, I. (2021). El profesorado de educación primaria de Galicia y la diversidad de sus aulas [Trabajo fin de master, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12114>
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernández, S., Garcia-Gordillo, M.A., & Adsuar, J. (2021). A descriptive study of specialist and non-specialist teachers' preparation towards educational inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7428. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147428>
- Tuapanta, J.D., Duque, M.A. y Mena, A.P. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista mktDescubre*, 10, 37-48. <https://core.ac.uk/download/pdf/234578641.pdf>

Van Steen, T., y Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(103127), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia mundial sobre necesidades especiales: acceso y calidad, Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA INFANTIL Y ESCOLAR EN DISTINTAS GENERACIONES

Javier de la Hoz Ruíz¹, Javier Mula Falcón²

¹Universidad de Granada

²Universidad de Cádiz

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Javier de la Hoz Ruíz**, jdelahozruiz@ugr.es

Introducción

El análisis de la infancia y la experiencia escolar a lo largo de distintas generaciones ofrece una perspectiva invaluable sobre los cambios en la percepción de la niñez, el papel de la educación y las aspiraciones personales. A medida que las sociedades evolucionan, también lo hacen las vivencias y las expectativas de los niños y niñas en sus etapas formativas. Comprender cómo estas experiencias se han transformado a lo largo del tiempo es fundamental para evaluar el impacto de los contextos históricos, sociales y económicos en la formación de las identidades y el desarrollo de las capacidades individuales (Martínez & Pérez, 2018).

Este capítulo se basa en un estudio cualitativo realizado a través de entrevistas en profundidad, con el objetivo de explorar diversos aspectos de la vida infantil y escolar en contextos históricos diferentes, desde la Guerra Civil Española hasta la actualidad. La elección de este enfoque metodológico permite captar las narrativas personales y las memorias colectivas, las cuales ofrecen una visión rica y matizada de la evolución de la experiencia educativa en España. Según Creswell (2013), las entrevistas cualitativas son una herramienta poderosa para obtener insights detallados sobre las experiencias individuales, especialmente cuando se trata de fenómenos complejos como la educación y el desarrollo infantil.

Los resultados de este estudio proporcionan una visión única sobre cómo las condiciones socioeconómicas, las dinámicas familiares y las estructuras educativas han moldeado la vida de los individuos. Durante la Guerra Civil Española y la posterior dictadura de Franco, por ejemplo, la educación estaba marcada por la escasez de recursos y la imposición de una ideología dominante que afectó profundamente el acceso y la calidad de la educación (González, 2006). Sin embargo,

a pesar de estas limitaciones, muchos de los entrevistados que vivieron su infancia en esos tiempos recordaron esos años con cierta nostalgia, destacando el papel crucial que jugaron las redes familiares y comunitarias en su desarrollo personal (Navarro, 2017).

Con el paso de los años, la modernización y la democratización de España trajeron consigo cambios significativos en el sistema educativo. La introducción de nuevas tecnologías, la diversificación de las metodologías pedagógicas y un enfoque más inclusivo hacia la enseñanza son algunos de los cambios que han influido en la experiencia escolar de las generaciones más jóvenes (Ruiz & Hernández, 2019). Estos cambios reflejan una sociedad en constante transformación, donde la educación juega un papel central en la promoción de la equidad y el desarrollo social.

Este capítulo también aborda cómo las aspiraciones profesionales de los individuos han variado entre generaciones, reflejando no solo las oportunidades disponibles en cada época, sino también los valores y expectativas sociales que han influido en la elección de carreras. Mientras que las generaciones anteriores estaban más orientadas hacia la supervivencia y la contribución al bienestar familiar, las generaciones más recientes han tenido la posibilidad de aspirar a una mayor diversidad de profesiones, impulsadas por un acceso más amplio a la educación y un contexto socioeconómico más favorable (López & Martín, 2020).

En resumen, este estudio no solo ofrece una ventana hacia el pasado, sino que también proporciona claves para comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan las nuevas generaciones en su educación y desarrollo personal. La exploración de las experiencias infantiles y escolares a lo largo del tiempo es esencial para informar las políticas educativas actuales y garantizar que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial en un mundo en constante cambio.

Método

Diseño del estudio

Para llevar a cabo este estudio, se utilizaron entrevistas estructuradas con el objetivo de evaluar las experiencias infantiles y escolares de los participantes, abarcando diferentes generaciones. Los entrevistados fueron seleccionados estratégicamente para garantizar una muestra representativa en términos de edad, género y contexto socioeconómico. De esta manera, se buscó obtener una visión equilibrada y comprensiva de las vivencias en distintas épocas, desde aquellos que vivieron su infancia en la posguerra española hasta las generaciones más recientes. Este enfoque es adecuado para estudios que buscan capturar experiencias subjetivas y obtener una comprensión profunda de fenómenos sociales complejos, tal como se sugiere en la literatura metodológica (Flick, 2018).

Recolección de datos

Las entrevistas se realizaron de manera individual, en un ambiente controlado que permitiera a los participantes expresarse con libertad y comodidad. Se utilizó un cuestionario previamente diseñado que incluía preguntas sobre aspectos clave como la calificación de la infancia, las aspiraciones profesionales durante la niñez, la experiencia escolar y los consejos que los participantes, en retrospectiva, considerarían importantes transmitir a las generaciones más jóvenes. Este cuestionario fue elaborado para captar tanto las respuestas directas como las reflexiones personales, permitiendo una comprensión más profunda de las experiencias vividas.

Procedimiento

Una vez realizadas las entrevistas, estas fueron grabadas para asegurar la precisión en la recolección de datos. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas y sometidas a un análisis cualitativo mediante el método de análisis temático. Este enfoque permitió identificar patrones recurrentes en las respuestas, así como diferencias significativas entre las generaciones estudiadas. El análisis temático es una técnica reconocida por su capacidad para extraer significados y temas relevantes a partir de datos cualitativos, facilitando así una interpretación rica y matizada de la información obtenida.

Consideraciones éticas

Se prestó especial atención a las consideraciones éticas a lo largo de todo el proceso de investigación. Antes de realizar las entrevistas, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, asegurando que comprendieran el propósito del estudio y que sus respuestas serían tratadas de manera confidencial. Además, se garantizó el anonimato de las respuestas, protegiendo así la privacidad de los entrevistados. Estas medidas éticas fueron fundamentales para generar un ambiente de confianza en el que los participantes se sintieran seguros al compartir sus experiencias personales.

Resultados

La mayoría de los entrevistados calificaron su infancia como feliz, aunque con matices. Los factores que contribuyeron a una infancia positiva incluyeron el apoyo familiar, la presencia de amigos y la ausencia de grandes responsabilidades. Incluso aquellos que vivieron en épocas difíciles, como durante la Guerra Civil, tendían a recordar su infancia con cierta nostalgia, destacando la

resiliencia y el apoyo comunitario como elementos clave. A continuación se muestra los resultados de la tres partes centrales del estudio:

Aspiraciones Profesionales

Las aspiraciones profesionales variaron significativamente entre generaciones. Mientras que en las generaciones más antiguas, los sueños de futuro estaban limitados por la necesidad de trabajar para contribuir a la economía familiar, en generaciones más recientes, la diversidad de aspiraciones fue mayor, incluyendo profesiones como maestros, médicos y artistas. Esta diversidad refleja un cambio en las oportunidades y en las expectativas sociales a lo largo del tiempo.

Es interesante observar cómo las aspiraciones profesionales de algunos entrevistados estaban influenciadas por los deseos de sus padres o por la tradición familiar. Por ejemplo, en algunos casos, el deseo de ser torero o policía estaba directamente relacionado con la admiración por un miembro de la familia que ejercía esa profesión.

Experiencia Escolar

La percepción de la escuela varió entre los entrevistados. La mayoría de los participantes afirmó que disfrutaba asistiendo a la escuela, aunque por diferentes razones. Mientras que algunos lo valoraban por el aprendizaje y la compañía de amigos, otros apreciaban la oportunidad de escapar de las responsabilidades laborales o domésticas. Sin embargo, también hubo quienes no disfrutaron de la escuela, citando la severidad de los maestros o la carga de tareas como factores desmotivadores.

Los cambios en la escuela a lo largo de las generaciones fueron evidentes. Las generaciones más recientes señalaron la incorporación de nuevas tecnologías y un mayor enfoque en la enseñanza de idiomas como las principales diferencias respecto a sus propias experiencias escolares. Por otro lado, los entrevistados mayores hicieron hincapié en la disciplina y el respeto que se mantenía hacia los profesores en su época, aspectos que consideraron se han perdido en la actualidad.

Un punto de interés fue la continuidad en ciertos valores, como el respeto por la figura del maestro, aunque se haya erosionado con el tiempo. Por otro lado, las discontinuidades, como la eliminación de castigos físicos y la introducción de metodologías educativas más inclusivas, marcaron diferencias significativas entre las generaciones.

Experiencia Escolar

Entre los deseos más comunes durante la infancia, se destacaron el deseo de jugar y la aspiración a un futuro mejor. En las generaciones mayores, los deseos a menudo se centraban en necesidades básicas o en la estabilidad familiar, mientras que en las generaciones más jóvenes, los deseos tendían a ser más materialistas o relacionados con el éxito personal.

En cuanto a los temores, los castigos por parte de los padres o maestros y la pérdida de seres queridos fueron temas recurrentes. Estos temores reflejan la estructura familiar y social de la época, donde la autoridad y la disciplina tenían un peso considerable en la vida de los niños.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan una evolución en la percepción de la infancia y la experiencia escolar a lo largo del tiempo. Mientras que las generaciones mayores recuerdan su infancia con una mezcla de dureza y alegría, las generaciones más jóvenes tienden a recordar sus años escolares de manera más crítica, especialmente en relación con la disciplina y las expectativas académicas.

Este estudio subraya la importancia de adaptar las prácticas educativas a las necesidades cambiantes de los estudiantes. La integración de nuevas tecnologías y el fomento del respeto mutuo entre alumnos y profesores son desafíos actuales que requieren atención.

Una limitación importante de este estudio es la posible idealización del pasado por parte de los entrevistados mayores, lo que podría haber influido en sus respuestas. Además, la diversidad geográfica de los entrevistados no fue considerada, lo que podría haber aportado perspectivas adicionales sobre las diferencias regionales en la experiencia escolar.

En conclusión, este estudio ha revelado cómo la infancia y la experiencia escolar han sido moldeadas por el contexto histórico y socioeconómico de cada generación. A pesar de las dificultades, la mayoría de los entrevistados recuerdan su infancia con cariño, destacando la importancia del apoyo familiar y la resiliencia. Las diferencias en las aspiraciones profesionales y la percepción de la escuela reflejan cambios sociales más amplios que han influido en la vida de los individuos a lo largo del tiempo.

Referencias

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- González, A. (2006). *La educación en la España franquista: Política, cultura y sociedad*. Editorial Planeta.
- López, M., & Martín, E. (2020). *Evolución de las aspiraciones profesionales en España: Un análisis generacional*. *Revista de Estudios Sociales*, 25(3), 45-68.
<https://doi.org/10.1016/j.res.2020.02.003>
- Martínez, P., & Pérez, R. (2018). *Infancia y sociedad: Una mirada histórica y contemporánea*. Ediciones Cátedra.
- Navarro, C. (2017). *Memorias de la infancia durante la posguerra española*. *Historia y Memoria*, 35(2), 77-98.
<https://doi.org/10.1016/j.hismem.2017.04.002>
- Ruiz, J., & Hernández, F. (2019). *Transformaciones en la educación española: De la dictadura a la democracia*. *Revista de Educación Comparada*, 12(1), 23-37.
<https://doi.org/10.1016/j.rec.2019.01.002>

**FRASES POPULARES LIMEÑAS EN LA COLUMNA «¡AMPAY!»
DEL DIARIO *TROME***

Luisa Prisciliana Portilla Durand

Aaron Takeshi Plasencia Ramirez

Francisco Alonso Miranda Ramirez

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú)

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima (Perú).

Luisa Prisciliana Portilla Durand (lportillad@unmsm.edu.pe)

«No hay lengua literaria de verdad si no logra el equilibrio entre los dos extremos de lo culto y lo popular, que es siempre lo novedoso [...]. Se trata siempre de creaciones nuevas sobre los viejos pilares del significado de las palabras, cuya capacidad expresiva es infinita».

Ramón Trujillo Carreño

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Quevedo (2018), citado por Colina y Albites (2020, pp. 181-182), el diario *Trome* circula en el Perú desde el 20 de junio del 2001, debido a que la Empresa Editora El Comercio observó «la necesidad de brindar información a los sectores socioeconómicos C y D». *Trome* es «el diario de mayor circulación de habla hispana —con una venta cercana a las 700 000 copias cada día y un índice de lectores aproximado de 2 500 000» (ibídem, p. 178).

Dentro del diario *Trome* se encuentra la columna «¡Ampay!», de autoría de Meche Barrios. Tanto *trome* como *ampay* son palabras que corresponden al uso coloquial-popular en el Perú, como lo señala Portilla (2008, 2011). Acerca de la palabra *trome*, Portilla (2008) indica que se refiere a ‘quien destaca por su destreza en el desempeño de una actividad’; mientras que la palabra *ampay* se refiere al ‘descubrimiento inesperado de lo que trataba de ocultar un personaje público’ (Portilla, 2011).

Sería, por lo menos ingenuo, sostener que las lenguas permanecen invariables: «Las lenguas varían en el tiempo (variedades diacrónicas), en el espacio (dialectos), en cuanto al nivel sociocultural de los interlocutores (sociolectos) y en lo que atañe a la situación comunicativa en que se desarrollan los hechos de habla (registros)» (Albelda y Fernández, 2006, p. 3). Naturalmente, en el Perú también existen variedades de acuerdo con el nivel de uso (formal, coloquial, popular), además de las variedades diatópicas internas, los distintos registros, entre otros. Al respecto, la enseñanza de las variedades de uso de una lengua favorece la eficacia comunicativa, ya que permite «adecuar los hechos lingüísticos al contexto comunicativo en el que nos encontramos» (*loc. cit.*).

L. H. Ramírez (1996, p. 133) denomina lengua coloquial o familiar a «la modalidad más característica de una lengua estándar, utilizada por los hablantes en

sus relaciones cotidianas», por ello, su léxico «está constituido por vocablos que responden, fundamentalmente, a necesidades vitales y cotidianas» (ibídem, p. 134). Por otra parte, la lengua popular, más cercana a la lengua coloquial, la usan «aquéllos que emplean una forma de lengua casi estándar con sólo un manojo de formas subestándar (*loc. cit.*), es decir, los hablantes de la lengua popular mezclan la forma coloquial con la forma subestándar» (ibídem, p. 136). Portilla *et al.* (2018) —siguiendo la idea de L. H. Ramírez (1996)— señalan que en la lengua popular se observan diversos procesos fonéticos (v. gr. *chaturri*, *pechereque*, *zamborja*, *Heladio Reyes*, *al toquepala*), morfológicos (v. gr. *boga*, *choborra*, *fercho*, *jerma*, *lorcho*) y semánticos (v. gr. *lomo*, *mitra*, *chancante*, *plomear*, *choque y fuga*), los cuales evidencian que el lenguaje popular es fundamentalmente innovador y neológico.

Capra (2016) señala que la fraseología «es la disciplina que estudia las unidades fraseológicas» (p. 46). «Cada lengua, dependiendo de los distintos factores históricos y socioculturales, ha desarrollado sus propios procesos de formación fraseológica» (Puertas, 2019, p. 202). Asimismo, las unidades fraseológicas «están presentes en el habla cotidiana de los hablantes nativos y muestran funciones pragmáticas que permiten facilitar las interacciones sociales» (Mejía, 2021, p. 119), por lo que «el conocimiento y uso de la fraseología de una lengua supone un notable salto cualitativo y enriquece con numerosos matices el mensaje» (Núñez, 2015, p. 155).

Por otro lado, en el *Glosario de términos gramaticales*, de la RAE y la ASALE (2019), se define la locución de siguiente manera: «Grupo fijo de palabras que constituye una UNIDAD LÉXICA COMPLEJA [aunque puede “admitir cierta variación morfológica y sintáctica”, pero sin formar paradigmas], por lo que se espera que sea recogido en los diccionarios»; además, se indica que las locuciones «desempeñan las mismas funciones sintácticas que la categoría que les da nombre» y «poseen un significado lexicalizado o no composicional [...], es decir, no obtenido a partir del significado literal de las palabras que las integran», aunque «se reconocen diversos grados de transparencia» (p. 160). Son justamente estos conceptos los que se discuten a través de frases populares limeñas.

MÉTODO

El estudio es de nivel descriptivo, de tipo cualitativo y el diseño es no experimental transversal. El corpus está constituido por frases populares —en específico, locuciones— recopiladas de la columna «Ampay», del diario limeño *Trome*. Las locuciones seleccionadas no están registradas y/o definidas en el *Diccionario de americanismos* (2010) ni en el *Diccionario de peruanismos* (2016) a pesar de que su uso es vigente, por lo menos en el territorio limeño. Después de definir lexicográficamente el corpus seleccionado se discute la definición que se atribuye a las locuciones en el *Glosario de términos gramaticales* (GTG 2019).

RESULTADOS

Se presentan, en orden alfabético, las locuciones identificadas en el corpus recopilado de la columna «¡Ampay!», del diario *Trome*, así como las definiciones propuestas y los ejemplos de uso, dentro de los cuales se destaca en negrita la locución definida. Cabe señalar que los puntos suspensivos entre corchetes ([...]) se usan para indicar que la entrada que encabeza el artículo lexicográfico está registrada en el *Diccionario de americanismos* (2010) y/o en el *Diccionario de peruanismos* (2016), pero no las locuciones (*loc. sust.*, *loc. v.*, *loc. adj.*).

A

artillería. [...] || **descargar, soltar la ~.** loc. v. Atacar verbalmente. GRAM. Se usa con la preposición *contra*. Ejemplos: «La exesposa de Miguel Trauco, Karla Gálvez, **descargó** toda **su artillería** contra el jugador y lo calificó de ‘porquería’» (*Trome*, 29-05-24). «La “chata” Johanna San Miguel **soltó la artillería** contra Pancho Rodríguez afirmando en el programa que nadie ‘debe venderse por unas monedas’» (*Trome*, 14-06-24).

B

baño. [...] || **darse un ~ de pueblo.** loc. v. Generalmente referido a un político: Interactuar con personas en un espacio público. Ejemplo: «Raúl Beryon **se dio un ‘baño de pueblo’** en un rincón cervecero del centro de Lima y al toque tuvo que firmar más de un autógrafo» (*Trome*, 22-07-07).

bolero. [...] || **en ~.** loc. adj. **embarazada.** Ejemplo: «ha salido a aclarar que [...] Miss Perú Universo, Jimena Elías, no está **en ‘bolero’** y que alguien quiere perjudicarla» (*Trome*, 16-11-07). NOTA. Portilla y Ferrell (2011) definen de la misma manera y presentan el siguiente ejemplo de uso del diario *El Chino* (20-09-06): «Desde que su jерmita ha salido **en bolero** ya no se pierde y vive preocupado por la salud de ella y su bebé».

C

calzón. [...] || **hacerse la ~ con bobos.** loc. v. Referido a una mujer: Aparentar ingenuidad. Ejemplo: «Pilar Gasca se achoró con Brunella Horna y comentó que debería cuidar a quién le escribe su esposo y no **hacerse la calzón con bobos** y ofendida por el tema Pamela Franco» (*Trome*, 14-02-24).

cambio. [...] || **bajar un ~.** loc. v. Calmar los ánimos. Ejemplo: «El gaucho Checho Ibarra es carismático, pero insufrible cuando en lugar de informar se pone a gritar en su bloque en Latina. **Bájale un cambio**, papá...» (*Trome*, 16-04-24).

canal. [...] || **~ de antena tibia.** loc. sust. m. **Canal** con poco nivel de audiencia. Ejemplo: «un gerente dedicado a las ventas en un **canal de ‘antena tibia’** sigue ‘encamotado’ con una ejecutiva, quien sería la causante de su inminente divorcio» (*Trome*, 09-12-07).

cero. [...] || **multiplicar por ~.** loc. v. Menospreciar totalmente. Ejemplo: «Magaly Medina **multiplicó por cero** la amistad que tuvo con Jessica Newton y dijo que no recuerda cómo fue que se hicieron amigas» (*Trome*, 16-06-24).

chiquita. [...] || **dar, mandar su ~.** loc. v. Generalmente con ironía: **criticar.** Ejemplos: «Magaly Medina le **dio su ‘chiquita’** a Karla Tarazona y dijo que ya hizo el ‘trabajo cochino’ de ‘lavarle la cara’ a Christian Domínguez» (*Trome*, 08-06-24). «Evelyn Vela le **mandó su chiquita** a su aún esposo» (*Trome*, 02-03-24).

E

espina. [...] || **quedarse con la ~.** loc. v. Permanecer con una duda. Ejemplo: «Jaime Bayly **se quedó con la espina** de que el pituquito alcalde de Mira Flowers diga que no ha cerrado la disco ‘Vale todo’» (*Trome*, 01-05-07).

F

flash. [...] || **robarse los ~es.** loc. v. Referido al ambiente del espectáculo: Atraer la atención. Ejemplo: «Quien también **se robó los flashes** fue Patricia Portocarrero al llegar del brazo de su esposo» (*Trome*, 21-04-24).

flor. [...] || **ser ~ de un día.** loc. v. Durar poco tiempo. Ejemplo: «la bronca entre Solei y Gladys Trocones **fue sólo ‘flor de un día’**, pues ahora comparten hasta las tangas» (*Trome*, 09-12-07).

frío. [...] || **quedarse ~.** loc. v. Mostrarse muy asombrado. Ejemplo: «Me cuentan que el ‘Rey de los vinos’, un tal Poblete, **se quedó frío** cuando vio llegar a Mechita Vela al ‘Tumbao’» (*Trome*, 21-04-07). || **sudar ~.** loc. v. Sentir mucho temor. Ejemplo: «Me cuentan que un par de cantantes de cumbia **sudaban frío** por el ampay de Magaly, pues pensaban que podrían ser los protagonistas» (*Trome*, 31-01-24).

G

gallo. [...] || **soltar sus ~s.** loc. v. Generalmente desafinado: **cantar**. Ejemplo: «En su gloria está el chichero Tongo, pues gracias a su ‘Pituca’ en inglish, hoy **soltará sus gallos** en la disco ‘Producto peruano’ de Miraflores» (*Trome*, 07-12-07).

L

lora. [...] || **meterse una ~.** loc. v. Generalmente mucho: **conversar**. Ejemplo: «Puchungo Yáñez y el Chorri Palacios se encontraron ayer en la reinauguración del ‘Embarcadero 41’ y **se metieron una lora** de padre y señor mío. Dizque el tema de conversación no era la juega de Uribe en Japón, sino las mujeres» (*Trome*, 22-04-07).

M

margarita. [...] || **deshojar ~s.** loc. v. Referido a una expectativa: Atravesar un periodo de incertidumbre. Ejemplo: «El ex TTT, Juan Francisco, aún tenía ganas de regresar a la televisión y **deshoja margaritas** entre dos canales de señal abierta» (*Trome*, 09-11-07).

medicina. [...] || **dar de su propia ~.** loc. v. Referido a quien perjudica o agrede: Dar el mismo trato. Ejemplo: «El ‘Brother’ Pablo dizque el loquito Mario Poggi le **dio de su propia medicina** a la Urraca, al hacerle patinar con el supuesto hijo del ‘Tío terrible’» (*Trome*, 01-05-07). NOTA. Portilla y otros (2008) definen de manera similar y presentan el siguiente ejemplo del diario *Correo* (09-05-06): «José Luis Delgado **le dio de su propia medicina** y le pidió a Abugattas someterse a la prueba del alcoholímetro».

mirada. [...] || **arrancar, robar ~s.** loc. v. Generalmente referido a mujeres: Atraer la atención. Ejemplos: «el jueves no la dejaban ingresar al show de ‘Bamboleo’ en el ‘Tumbao’, pero en la puerta consiguió un incauto que le pagó la entrada y ya adentro **arrancó miradas** de varios extranjeros» (*Trome*, 28-04-07). «Valeria Piazza **robó miradas** al pasear por los pasillos del canal 4 en un vestido turquesa y en chanclas» (*Trome*, 02-02-24).

O

ojo. [...] || **estar en el ~ de la tormenta.** loc. v. Atravesar una situación muy complicada. Ejemplo: «Néstor Villanueva **está en el ojo de la tormenta** porque dicen que no asistió a la audiencia que tenía para ver el tema de la pensión de sus hijos» (*Trome*, 26-04-24).

P

palta. [...] || **hacerse ~s.** loc. v. **avergonzarse.** Ejemplo: «no pudo poner fin al juicio que le interpuso a sus ex compañeros de ‘Leuzemia’ por revelar que era portador de VIH, pero no **se hace paltas**» (*Trome*, 08-11-07).

provincia. [...] || **no atender a ~s.** loc. v. Ignorar a quien no se tiene en estima. Ejemplo: «Me cuentan que el ‘Rey de los vinos’, un tal Poblete, se quedó frío†

cuando vio llegar a Mechita Vela al ‘Tumbao’ donde la pega de animadora, pues le quiso hablar y ésta le contestó: ‘**No atiando a provincias**’» (Trome, 21-04-07). † Ver definición en *frío* (*quedarse frío*).

R

rubia. [...] || ~ **con su plata.** loc. sust. f. Mujer con el cabello teñido de rubio. Ejemplo: «Deyvis Orosco es medio selectivo con sus fans, pues el domingo solo dejó subir a su carro a **rubias con su plata** para para firmarles autógrafos» (Trome, 04-12-07).

S

suegro, a. [...] || **oler a ~.** loc. v. Tener un hijo casadero. Ejemplo: «El folklórico William Luna ya **huele a suegro**, pues acaba de presentar en sociedad a su hijo Sebastián, de 16 abriles, con quien soltará sus gallos† en el Parque de la Exposición por su aniversario» (Trome, 18-11-07). † Ver definición en *gallo* (*soltar sus gallos*).

T

tarjeta. [...] || **reventar la ~.** loc. v. Comprar compulsivamente con una tarjeta bancaria. Ejemplo: «Gisela Valcárcel **reventó las tarjetas** doradas y platinum el viernes último en un centro comercial de Monterrico, pues cargó con media tienda al comprar sus regalos» (Trome, 26-12-07).

tener. [...] || **tenersela jurada.** loc. v. Manifestar excesiva antipatía. Ejemplo: «Cuentan las malas lenguas que la vedette Maribel Velarde se arrancó de ‘Astros de la risa’ no por Paola Ruiz, sino porque una ‘ojona’ **se la tiene jurada** desde hace tiempo» (Trome, 16-12-07).

V

virgen. [...] || **aparecerse la ~.** loc. v. Experimentar un suceso inesperado y favorable. Recibir una muy buena noticia. Ejemplo: «Carlos Álvarez está que salta en un pie de alegría, pues por su ‘Trampolín latino’ es fijo para la programación del próximo año en Frecuencia Latina. **Se le apareció la virgen**» (Trome, 11-12-07).

DISCUSIÓN

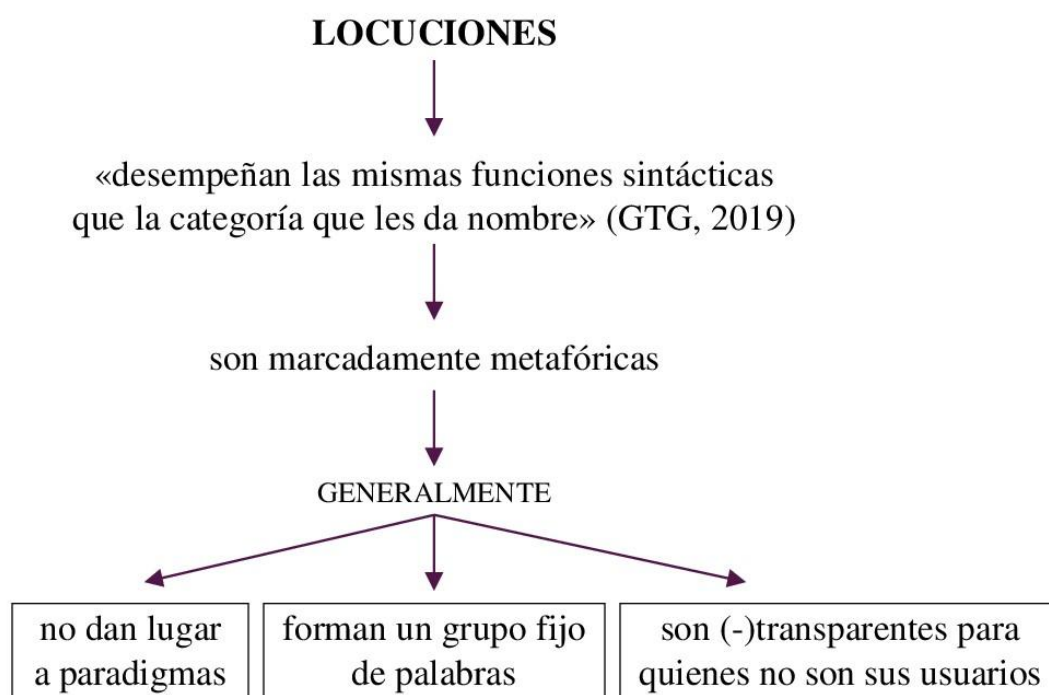
A partir del corpus definido, solo se coincide con lo señalado en el GTG (2019) en lo siguiente: las locuciones «desempeñan las mismas funciones sintácticas que la categoría que les da nombre» (p. 160). Y se discrepa respecto de las siguientes posturas ambivalentes: i) «ninguno de los componentes de las locuciones suele dar lugar a un paradigma» (p. 54); ii) las locuciones constituyen un «grupo fijo de palabras», aunque «pueden admitir cierta variación morfológica y sintáctica» (p. 160); iii) «las locuciones poseen un significado lexicalizado o no composicional [...]: no obtenido a partir del significado literal de las palabras que las integran. [...] No obstante, se reconocen diversos grados de transparencia en las locuciones» (*loc. cit.*).

Las locuciones no solo admiten variación morfológica y sintáctica sino también pueden formar paradigmas, es decir, no se trata siempre de un «grupo fijo de palabras», como se observa, por ejemplo, *en arrancar/robar miradas; descargar/soltar la artillería; dar/mandar su chiquita*. Al respecto, Fajardo (2017), al tratar acerca de las locuciones en el español mexicano, también se refiere a la «alteración de los elementos composicionales de las locuciones» (p. 109); por su parte, cuando Nieto (2020) compara locuciones verbales compartidas entre Colombia y España, observa que es muy frecuente la «sustitución del verbo por otro parasinónimo» y en segundo orden de frecuencia identifica la variación del grupo nominal: «el sustantivo se suele sustituir por otro perteneciente al mismo campo léxico» (p. 212).

Por otro lado, el hecho de que en el GTG se sostenga que las locuciones tienen un «significado no composicional» (-transparente), no deducible a partir de sus constituyentes, no se corresponde con la experiencia de los usuarios a quienes les basta su intuición idiomática para interpretar las locuciones. Es para quienes no son usuarios del léxico popular para quienes las locuciones podrían tener un menor grado de transparencia, pues para ellos se trataría de «palabras de uso infrecuente o extrañas a sus hábitos lingüísticos» (Trujillo, 1994, p. 75); por tanto, les sería útil un glosario, vocabulario o diccionario con los usos de tales locuciones, es decir, con «el registro de las situaciones con que esas palabras se han relacionado habitualmente hasta el momento» en un territorio o territorios determinados (*ibídem*, 76). Además, considérese: «El referente es un componente posible, no necesario, de la interpretación idiomática» (Trujillo, 1997, p. 249).

Otra consideración respecto de las locuciones de uso popular es su carácter marcadamente metafórico, lo cual tampoco afecta su inteligibilidad, porque el significado de una palabra puede aplicarse «a clases de objetos diferentes, **sin dejar de ser el mismo significado**, y así se habla de una mermelada dulce, de agua dulce, de una mujer dulce, etc., sin cambiar el valor semántico como significado, *pero refiriéndolo a realidades o clases de realidades bien distintas*» (Trujillo, 1994, p. 75). Convengamos, entonces, en lo siguiente: «Lo que la metáfora “quiebra” no es la relación semántica, sino la convención cultural que ha decidido transformar cada palabra en la etiqueta “verdadera” de alguna cosa o de algún concepto» (Trujillo, 1997, pp. 251-252).

En el siguiente esquema se sintetiza lo señalado hasta aquí:



Para terminar —como se observa en el corpus analizado—, lo popular no es sinónimo «de soez o vulgar» (Guillén, 2011, p. 93), sino parte de un continuum que va de una mayor a una menor proximidad a la variedad estándar. Esto sin dejar de lado que «absolutamente todas las manifestaciones de un idioma son legítimas y respetables», por lo que «si se quiere realizar un estudio exhaustivo de ese idioma, no se puede prescindir de ninguna de sus modalidades» (Morera, 1999, p. 26).

REFERENCIAS

- Albelda, M., Fernández, M. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (3), 1-31.
- Capra, D. (2016). La marcación de la fraseología en diccionarios italiano-español y español-italiano. *Paremia*, 25, 45-59.
- Colina, F., Albites, J. (2020). Aprendizaje e innovación: retos en las organizaciones del siglo XXI. *Desde el Sur*, 12(1), 177-200.
- Empresa Editora El Comercio. (2007). «¡Ampay! Trome. Lima, abril-diciembre.
- Empresa Editora El Comercio. (2024). «¡Ampay! Trome. Lima, enero-junio.
- Fajardo, C. (2017). Sinonimia en locuciones léxicas del español mexicano. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 5, 91-112.
- Guillén, P. (2012). La incorporación del léxico coloquial en la clase de español como segunda lengua: estrategias para el estudio de metáforas lexicalizadas. *Káñina*, 36(2). <https://acortar.link/wnkUC4>
- Mejía, E. (2021). Análisis del tratamiento de unidades fraseológicas en los recursos didácticos para estudiantes de ELE. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 7, 117-133.
- Morera, M. (2009). *Apuntes para una gramática del español de base semántica/Tomo I, Morfología*. Tenerife: Servicio de Publicaciones del Excmo. Cabildo de Fuerteventura.
- Nieto, G. (2020). Variación léxica de las locuciones verbales de Colombia y España. *ELUA*, 7, 201-215.
- Núñez, F. (2015). Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 153-166.
- Portilla, L. (2011). *Léxico popular peruano*. Lima, Universidad Ricardo Palma.
- Portilla, L. et al. (2008). *Léxico peruano/Español de Lima*. Lima, APL-USMP.
- Portilla, L., Ferrell, M. (2011). *Voces del español del Perú*. Lima, Universidad Ricardo Palma.
- Portilla, L., Vilcapuma, P., Neme, R. (2008). *Lengua/Texto de enseñanza*. Lima, Universidad Católica Sedes Sapientae.
- Puertas, E. (2019). Las locuciones nominales en el aula de E/LE: una propuesta para su aprendizaje. *Foro de profesores de E/LE*, (15), 201-221.

- Ramírez, L. (1996). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. Lima, Derrama Magisterial.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Trujillo, R. (1994.) El diccionario frente a la semántica. *Aspectos de lexicografía contemporánea*. Barcelona, Bibliograf S. A., 73-93.
- Trujillo, R. (1997). La variación semántica del léxico. *Kaleidoskop der Lexikalischen Semantik*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 249-258.

**LA DOMINACIÓN MASCULINA EN *BLANCA SOL* (1888),
DE MERCEDES CABELLO DE CARBONERA**

Yoselin Quispe Mendivil

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

La correspondencia relativa a este artículo debe dirigirse a Yoselin Quispe Mendivil, yoselin.quispe@unmsm.edu.pe

Introducción

Son muchos los estudios de género en torno a la novela *Blanca Sol* de Mercedes Cabello de Carbonera (MCC). Por ejemplo, se encuentran las investigaciones de Tauzin-Castellanos (1996), Peluffo (2022), Mayna (2009), Cárdenas (2010, 2023), Barúa (2017) y Ponce (2017), Huamán (2021) y Morales-Pino (2022). Sin embargo, este es el primer estudio sobre esta novela, donde se utilizan categorías del enfoque de género y del análisis crítico del discurso, propuestas por Pateman (1988), Bourdieu (1998) y van Dijk (2003).

Blanca Sol fue publicada como folletín de *La Nación* el 1 de octubre de 1888. Asimismo, en ese año se conoce la primera edición en libro de esta novela que escandalizó a la sociedad limeña decimonónica. Según Cárdenas (2012), *Blanca Sol* pertenece al período de las novelas de la transgresión en la escritura intelectual de MCC, pues posee rasgos de la corriente naturalista promovida por el escritor francés Emilio Zola. Así, a través de la publicación de la novela *Blanca Sol*, MCC promueve la novela social, la cual, según la autora, debe mostrar los vicios de la sociedad para no imitarlos, sino para corregirlos. Esta consigna se evidencia en «Un prólogo que se ha hecho necesario», publicado en la segunda edición de *Blanca Sol* de 1889.

Método

El presente estudio es de alcance descriptivo con enfoque cualitativo y su diseño es no experimental transversal. La población está constituida por los fragmentos de la novela *Blanca Sol* (1888), de MCC, donde se manifiesta el objeto de estudio: la opresión que padecen los personajes femeninos Blanca Sol y Josefina, los cuales representan a las mujeres de la sociedad limeña del siglo XIX. Además, para realizar esta investigación, se siguieron los lineamientos de los estudios de género y del análisis crítico del discurso, propuestos por Pateman (1988), Bourdieu (1998) y van Dijk (2003).

Resultados

La disertación en este apartado se divide de la siguiente manera: i) se identifican los fragmentos, en los cuales se manifiesta la opresión que padecen los personajes femeninos de *Blanca Sol* (1888), de MCC; ii) según los marcos teóricos-conceptuales del enfoque de género y del análisis crítico del discurso, se analizan los

fragmentos de *Blanca Sol* (1888), donde a través de los diálogos de los personajes Blanca Sol y Josefina, respectivamente, se evidencia la dicotomía de la mujer transgresora de las normas sociales y de la mujer virtuosa destinada al espacio doméstico y iii) se analizan los fragmentos de *Blanca Sol* (1888), donde se manifiesta la dominación simbólica, esto es, donde se justifica la violencia contra la mujer y la subordinación femenina.

La vida basada en apariencias de la sociedad limeña decimonónica representada por *Blanca Sol*

Blanca Sol era una mujer hermosa, coqueta y despilfarradora que estaba casada por conveniencia con don Serafín Rubio, un hombre rico, feo de cara y rechoncho de cuerpo.

«Al fin llegó el novio con dinero o, como Blanca Sol decía, el dinero con novio. [...] He aquí como un hombre feo de cara, rechoncho de cuerpo y con más condiciones para llamarse Picio vino por casual combinación a llamarse don Serafín» (pp. 13-14).

En esta novela, la protagonista Blanca Sol representa a la burguesía limeña decimonónica, la cual se caracteriza por tener una vida basada en apariencias. En la siguiente cita, una mujer sumamente pobre, enferma y con tres hijos que cuidar le cuenta a la protagonista su desgracia y le pide ayuda. Blanca Sol no ve el trasfondo del problema de la mujer, pues solo se concentra en los ritos religiosos que le permiten presumir en sociedad, por lo que deja de lado lo espiritual.

«—¿Es esto indispensable? —preguntó angustiada.—Si Ud. no se confiesa ni comulga todos los meses no espere Ud. de mí protección ninguna./—¡Ah señora! ¡El confesar y comulgar es un lujo que no podemos darnos los pobres! —exclamó la infeliz con profunda amargura./¿Y qué piensa Ud.? Una mujer que no es virtuosa no merece nuestro interés —dijo la señora Rubio con aspereza./ —Yo bien quisiera, señora, confesar y comulgar como lo hacen los ricos y la gente desocupada, pero ¡Dios mío!, tengo tres hijos, el menor tiene solo dos años, mi hija mayor, que es linda, tiene perseguidores que atisban salidas para dirigirle seductoras palabras ¿Quién cuidará de ellos mientras yo voy a la Iglesia?/—¡Oh! Entonces renuncie Ud. a vivir en ningún Hospicio de pobres». (p. 61)

En la novela, la protagonista no tiene verdadera vocación religiosa, pues su finalidad es quedar bien con las autoridades de la Iglesia Católica para ganar prestigio y obtener más admiradores.

«—¿Qué vestido quiere Ud. ponerse?/—Sácame el más oscuro de todos el... ¡ah! Olvidaba que antes debo rezar el rosario que el señor me dio en penitencia, pero... puedo ir rezando y vistiéndome. Reza. Gloria al padre, gloria al Hijo, gloria... Dime, ¿descosiste los encajes de Chantilly de mi vestido color perla?/—Sí señorita aquí están./—Padre nuestro que estás en los cielos, santificado... Quien creería que en todo Lima no haya encajes más ricos que esos... Venga a nos tu reino... hágase tu voluntad. Y tendré que llevar encajes que ya me han visto... así en la tierra como en el cielo... Mucho me temo que mandama Cheri se guarde parte del encaje... Si tal cosa hiciera la estrangularía, ¡buena estoy yo para robos! Y perdónanos nuestras deudas así como nosotros perdonamos. Sácame la mantilla de encajes: ¡Quizá veré a Alcides!... y no nos dejes caer en la tentación más líbranos de... ¡Vaya! Estoy tan preocupada que no puedo rezar mi rosario. Lo rezaré en San Pedro». (p. 62)

En *Blanca Sol*, la voz instaurada por MCC critica a la Iglesia Católica mediante la ridiculización del rito religioso, pues la protagonista reza sus oraciones mientras se preocupa por superficialidades y asuntos de la cotidianidad sin ningún tipo de espiritualidad.

Críticas de la voz instaurada por MCC a la sociedad patriarcal decimonónica

Por otro lado, Josefina es una mujer sumamente pobre que tiene que trabajar como costurera y florista, oficios que no son bien remunerados, pues, debido a que las mujeres como ella no tienen acceso a la educación en la sociedad decimonónica, Josefina no está capacitada para desempeñarse de otra forma.

«Entre los muchos adornos con que sus orgullosos padres, quisieron embellecer su educación, la enseñaron a trabajar flores de papel y de trapo y a esta habilidad, poco productiva y de difícil explotación, recurrió Josefina en su pobreza. [...] El aspecto humilde, casi miserable de la casa, en que vivía Josefina, dejole comprender que allí moraba la virtud y el trabajo de la mujer, espantosamente mal remunerados y desestimados, en estas nuestras mal organizadas sociedades». (p. 117)

De esta manera, se evidencia la crítica a la sociedad patriarcal decimonónica por parte de la voz instaurada por MCC, pues, según Denegri (1996), las autoras de la sociedad limeña del siglo XIX como Juana Manuela Gorriti, MCC y Teresa González de Fanning señalaron en sus discursos escritos que las mujeres que no poseían patrimonio familiar o se encontraban sin sustento económico porque eran viudas, solteras o muy pobres no tenían más opción que trabajar en los espacios domésticos. Por ello, las escritoras de la época promovían la capacitación de las mujeres en oficios de la industria emergente, los cuales les permitirían obtener una vida honrada y digna.

También, se manifiesta la crítica de la voz instaurada por MCC a la sociedad patriarcal limeña decimonónica cuando debido a todos sus despilfarros, Blanca Sol debe trabajar como prostituta, pues, según el prólogo de Arambel-Guiñazú (2004), la protagonista es el resultado de la educación que ha recibido, la cual carece de principios morales firmes. Blanca Sol no tiene una preparación adecuada para hacer frente a las adversidades, ni instituciones que le señalen pautas de comportamiento, por lo que esta recurre al oficio de comerciar con su cuerpo para lograr el triunfo económico.

«Blanca no dudaba un momento que sus invitados llegarían alegres y esperanzados. ¡Pues qué! ¡Acaso los llamaba pidiéndoles auxilio, demandándoles amparo y suplicando le tendieran la mano para levantarse de su caída!... Ella estaba bien segura que por el tenor de sus cartas, dejaba adivinar bien claro, que ella no decía: — ¡Ven, ayúdame a salvarme!, —sino al contrario: —Ven, acompáñame a perderme... Y con su acostumbrada sonrisa decía: — ¡Nos

perderemos todos!... [...] No, ella no había perdido el juicio: pero sí se preparaba a hacerle perder el juicio y la fortuna a muchos hombres». (pp. 210-211)

Otra manifestación de la crítica de la voz instaurada por MCC hacia el sistema patriarcal se manifiesta cuando, en la novela *Blanca Sol*, se señala que la mayoría de las mujeres casadas pierden su apellido y pasan a ser la señora D. Fulano. No obstante, la autora desafía esta costumbre de la época, por lo que, en el caso de Blanca Sol, la protagonista marcó la diferencia, pues se la llamó por su nombre siempre; y, por el contrario, D. Serafín fue llamado con frecuencia el marido de Blanca Sol.

«A pesar de su matrimonio sus amigos continuaron llamándola Blanca Sol, sin jamás acordarse de que era señora de Rubio. Esta particularidad de conservar la mujer casada su nombre y apellido, peculiar solo de nuestras costumbres, merece explicación. Hay mujeres que, al otro día de su matrimonio, pierden su apellido y pasan a ser la señora de D. Fulano, como si su pequeña personalidad desapareciera ante la de su esposo. Otras hay, que conservan toda la vida su apellido, sucediendo muchas veces, que el marido llega a no ser más que la adición de su mujer. Así sucedió con Blanca Sol. Ella no pasó a ser la señora de Rubio, pero sí ocurrió que al millonario D. Serafín, lo designaran con frecuencia, llamándole el *marido de Blanca Sol*». (p. 53).

La dicotomía entre lo virtuoso y lo transgresor: Josefina vs. Blanca Sol

Según Velázquez (2013), en todas las novelas folletinescas se presenta una clara tipología de los personajes agrupados en torno al héroe y sus auxiliares y sobre el malvado usurpador junto a sus cómplices o ayudantes. En la novela *Blanca Sol*, la heroína es un ser complejo que no obra por pura maldad, sino que es producto de lo aprendido en la sociedad. Por esta razón, el villano no sería otro que la misma sociedad limeña decimonónica, puesto que esta se basa en apariencias, donde lo más importante es el dinero y los lujos que se puedan ostentar. En consecuencia, no importa si no se tiene dinero, lo importante es presumir lo que no se tiene.

«Decían que Blanca al bajar del coche o al subir el peldaño de una escalera se levantaba con garbo y lisura el vestido para lucir el diminuto pie y más aún, la torneada pantorrilla ¡Mentira! Blanca se levantaba el vestido para lucir las ricas botas de cabritilla, que por aquella época costaban muy caro y solo usaban las jóvenes a la moda de la más refinada elegancia. Gustaba más excitar la envidia de las mujeres con sus botas de *abroca* con calados, traídas directamente de París, que atraer las miradas de los hombres con sus enanos pies y robustas pantorrillas». (p. 38)

Asimismo, una característica de la novela *Blanca Sol* es la dicotomía entre Blanca Sol y Josefina, pues ambas son muy parecidas físicamente, pero muy diferentes en lo espiritual.

«Blanca halló en Josefina un nuevo motivo de simpatía: pareciale estar mirando en un espejo tal era el parecido que notó entre ella y la joven florista, pero enflaquecida, pálida y casi demacrada. Josefina era la representación de las privaciones y la pobreza, Blanca de la fortuna y la vida regalada». (p. 118)

En *Blanca Sol*, la protagonista no cumple con el rol de la esposa abnegada y sacrificada que es servicial en el hogar ni con el rol de madre preocupada por el bienestar de sus hijos. Por el contrario, Blanca Sol desprecia pasar tiempo con su esposo don Serafín Rubio y delezna todo tipo de actividad doméstica, pues considera que una mujer hermosa y distinguida como ella deben invertir su tiempo en organizar eventos superficiales que ensalcen su imagen de aristócrata. Asimismo, Blanca Sol no les dedica tiempo a sus hijos, pues cree que esas tareas se encuentran desfasadas y no van acorde con las mujeres cosmopolitas de la alta sociedad. Así, Blanca Sol representa el arquetipo de la mujer transgresora.

«Ser virtuosa a la manera de la madre de familia que vive en medio de los dones de la fortuna, rodeada de privaciones y zozobras, cuidando de la educación de sus hijos y velando por felicidad de su esposo, sin más fiesta religiosa que la plegaria elevada a Dios sobre la frente de su hijo dormido, sin más pompa, que el óbolo depositado en silencio, en la mano del desgraciado, ni más templos que la alcoba, jamás profanada ni aún con el pensamiento de la esposa fiel y la madre amorosa, ser de esta suerte virtuosa, hubiera sido para Blanca, algo que ella hubiese encontrado muy fuera de tono y de todo en todo impropio a la *mujer del gran mundo*». (p. 54)

Por otro lado, Josefina es la representación de la mujer virtuosa, el «ángel del hogar» o «el sexo bello», un nuevo modelo de mujer que es concebido como un ser moralmente superior, de naturaleza abnegada que tiene capacidad de amar, perdonar y consolar. Esta idea de la mujer virtuosa nació como un proyecto político del sistema patriarcal republicano que representa a las mujeres como las cimentadoras de la conciencia nacional por ser ellas las únicas capaces de fomentar la moral en la sociedad.

Por su parte, Gilbert y Gubar (1984, p. 35) señalan cuándo y dónde se originó la categoría del «ángel del hogar».

«Por supuesto, en la Edad Media, la gran maestra de pureza de la humanidad era la Virgen María, una diosa madre que encajaba perfectamente en el papel femenino que Ortner define como “administradora clemente de la salvación”. Sin embargo, para el siglo XIX más secular, el modelo eterno de pureza femenina no fue representado por una madona del cielo, sino por un ángel de la casa. No obstante, existe una línea clara de descendencia literaria de la Virgen al ángel doméstico, pasando por (entre muchos otros) Dante, Milton y Goethe».

En *Blanca Sol*, se señala que Josefina, aunque perteneció a una familia aristocrática, conformada por su abuela y hermanos, no cuenta con más sustento económico que su trabajo como costurera y florista.

«Y con el gracejo de la antigua limeña y la altivez de la mujer que a pesar de sus miserias conserva todo el orgullo de su noble linaje, la señora Alva refirió a Blanca de qué modo su hija, trabajaba día y noche y ella a pesar de sus achaques, cuidaba de la casa y los niños. [...] Todo un cuadro de mutuos sacrificios, de virtudes domésticas, de abnegaciones sobrenaturales, se presentó a los ojos de la señora de Rubio, de la disipada y mal versadora Blanca Sol». (p. 118)

En la sociedad limeña decimonónica, el trabajo de la mujer es considerado virtuoso siempre y cuando se encuentre restringido al espacio doméstico. No se podía concebir; por ejemplo, una mujer policía, ministra, vocal de justicia ni mucho menos presidenta de la República, pues estos cargos de liderazgo podrían estar en contra de

la feminidad de la mujer. Según Bourdieu (1998), las pocas mujeres que logran ingresar a los juegos sociales u obtener cargos de poder son marginadas por no ser lo suficientemente femeninas. Por otra parte, las mujeres que son sumamente condescendientes y de trato delicado también son marginadas, pero por no tener el suficiente carácter para asumir un cargo de liderazgo.

Manifestaciones de la dominación simbólica en *Blanca Sol*

Alienación simbólica

Bourdieu (1998) afirma que la *alienación simbólica* de la mujer se manifiesta por medio de disposiciones como el llamar la atención o la coquetería; en otras palabras, la mujer no existe para sí misma, sino para el *otro*, pues es un objeto para ser mirado. De esta manera, la dominación masculina convierte a las mujeres en objetos simbólicos. Lo señalado puede provocarles inseguridad corporal o dependencia simbólica. Por ejemplo, la mujer tiene que ser muy delgada según los parámetros establecidos por la dominación masculina.

«La modista principió su tarea de prender alfileres para entallar y ajustar al cuerpo el corpiño, cuando con gran asombro, vio que la señora Rubio, después de dar dos pasos adelante cayó sin sentido./ —¡Dios mío! La señora se ha puesto mala, llame Ud. al señor Rubio —dijo dirigiéndose a Faustina./ —No puedo llamarlo: la señorita me ha prohibido dé aviso al señor cuando ella tenga uno de estos desmayos./—¿Y qué haremos? —preguntó angustiada madama Cheri./—No es de cuidado —observó Faustina— como la señorita está de cinco meses de embarazo, el corsé ajustado le produce esos desmayos: ya yo estoy acostumbrada a ellos». (p. 55)

No obstante, los dominadores también son perjudicados por los parámetros establecidos por ellos mismos, pues causan grandes exigencias. Por ejemplo, las mujeres que no quieren un marido de baja estatura. En un fragmento de la novela la protagonista Blanca Sol se siente inconforme frente a la estatura de su marido.

«Pero de todas estas incorrecciones, ninguna disgustaba tanto a Blanca como la pequeña estatura de D. Serafín. Ella era de la misma opinión de Arsene Houssaye, que dice, que al apoyarse una mujer en su amante debe poder él besarla en la frente, pero ¡oh desgracia! D. Serafín al lado de Blanca, apenas si alcanzaba a besarla en la punta de la nariz». (p. 44)

Juegos de poder

Bourdieu (1998) señala que toda la educación femenina la prepara para entrar en el juego de la delegación, pues las mujeres participan en los juegos de poder a través de los hombres. En la novela, Blanca Sol desea obtener más distinción en su entorno social; por ello, recurre a chismes y maledicencias para lograr que su esposo don Serafín Rubio obtenga el cargo de ministro de Justicia.

«Estaba cansada de oír llamarle señor Rubio, limpio y pelado, ni más ni menos que el primer quídam que se presentara, en tanto que a su lado se pavoneaban Ministros, Vocales, Generales... ¡Vaya! ¡Qué desgracia vivir en República, que de otra suerte ella había de ser Condesa, Duquesa, o algo mejor. Ser la esposa de D. Serafín, de un don nadie, que en sociedad valía tanto como el primero que llegaba a su casa!... ¿Qué importaban sus propios méritos y valimientos, se llegada cierta situación, era fuerza cederle el puesto de preferencia a la esposa del Ministro del Presidente, o a otra que ocupara rango más elevado en sociedad. [...] Una hora después Blanca decíale al pacífico D.

Serafín, con tono cariñoso muy pocas veces usado: /—Mira Rubio, tengo un gran proyecto. /—Cuál —preguntó él, algo alarmado, comprendiendo que los grandes proyectos de su esposa, iban siempre dirigidos contra sus caudales. /Quiero que tú seas Ministro». (p. 64)

Asimismo, Blanca Sol sostiene que con su ayuda su esposo podría obtener el cargo de presidente de la República; en consecuencia, ella obtendría más distinción en la alta sociedad.

«Desgraciadamente, las ambiciones de Blanca Sol no se detuvieron aquí y, cuando vio que D. Serafín desempeñó el Ministerio con el aplauso general de sus amigos y hasta mereciendo que algunos periódicos le endilgaran calificativos tan honrosos como el de estadista, hombre público y demás palabritas de cajón, con las que suelen adular los periódicos gobiernistas a sus cofrades, cuando vio todo esto, aspiró a algo más y meditó en que D. Serafín bien podría llegar a ocupar puesto más alto Vocal de la Corte Suprema o Presidente de la República». (p. 66)

De esta manera, don Serafín Rubio representa a su caprichosa esposa Blanca Sol en los roles sociales o juegos de poder, pues, para la época, era inconcebible que una mujer pueda obtener cargos de poder en la sociedad. La novela *Blanca Sol* fue muy criticada por los intelectuales de la sociedad limeña decimonónica por sugerir que una mujer puede ser capaz de cambiar el destino del país y de su familia, aunque solo sea movida por sus deseos egoístas.

Percepciones simbólicas

Según Bourdieu (1998), en el inconsciente de las personas o en el estado de *anamnesia* están arraigados los rasgos esencialistas o *percepciones simbólicas* que, para la dominación masculina, diferencian al hombre de la mujer. Por ejemplo, la dicotomía para el varón y la mujer, respectivamente, es fuerte-débil, activo-pasivo, grueso-delgado, cultural-sensible, etc. En el siguiente fragmento, se evidencia cómo se le atribuye a Blanca Sol el estereotipo de sensibilidad, pues, según la dominación masculina arraigada en el estado del inconsciente o *anamnesia*, las mujeres deben ser sensibles para que no pierdan su feminidad; por el contrario, los hombres deben ser sensuales y poco sensibles para mostrar su masculinidad que no es otra cosa que la no feminidad.

«Qué lejos estaba él de imaginarse que Blanca, aunque mujer calculadora, vana y ambiciosa, era como las demás mujeres, esencialmente sentimental y un tanto romántica y había de sentir como consecuencia, repugnancia, asco, para este marido que no le ofrecía sino los vulgares trasportes del amor sensual. [...] Qué sabía él, si las mujeres aman con el corazón y los hombres con los sentidos, si el amor del alma es para ellas cuestión de naturaleza y el amor del cuerpo es para ellos cuestión de salud y, esta antítesis es abismo donde se hunde la felicidad del matrimonio, el cual solo el amor abnegado de la mujer puede salvar». (p. 52)

El contrato sexual y el *habitus*

Otra manifestación de la dominación simbólica es el matrimonio. Pateman (1988) señala que el matrimonio es un contrato sexual que se manifiesta como derecho político o derecho patriarcal o derecho sexual, el cual consiste en que después del matrimonio el varón tiene el poder monopólico sobre el cuerpo de su esposa. Asimismo, para la voz instaurada por MCC, el matrimonio sin amor

equivaldría a otra forma de prostitución, ya que se manifiesta una especie de comercio monopólico con el cuerpo de la esposa a cambio del sustento económico y la protección del varón.

«Pero ¡ah! Llegaba, al fin, el día de satisfacer todas sus ansias juveniles, todas sus necesidades de hombre. Allí, al alcance de su mano, estaría siempre ella, hermosa, seductora, complaciente, con sus ojos de garza y sus labios atrevidamente voluptuosos. Sí, ya él podía llamarla *suya, su mujer* y al pronunciar estas palabras, su alma, bañábase en infinito deleite y su sangre se encendía en inextinguible voluptuosidad. Qué lejos estaba él de pensar que, a las mujeres, aún aquellas que se casan por pagar deudas y comprar vestidos, les horroriza el matrimonio, cuya síntesis, es un cuerpo entregado a la saciedad de un apetito». (pp. 51-52)

Según Van Dijk (2003), en esta cita, a través de las expresiones «suya», «su mujer», enunciadas por don Serafín, se evidencia la estructura ideológica del discurso *los topoi*, las cuales «son expresiones de “dominio público” que constituyen “criterios básicos” de la argumentación y que marcan tanto el discurso de *Nosotros* como el de los *Otros*» (p. 68). Por su parte, Bourdieu (1998) afirma que las mujeres son marginadas y violentadas simbólicamente a través de la manifestación del *habitus*, pues, según el sistema patriarcal, la mujer es considerada un ser inferior al hombre en la división sexual del trabajo. Así, es común que las mujeres que presenten características de feminidad no obtengan un trabajo de liderazgo. Asimismo, Bourdieu (1998) sostiene que las mujeres son violentadas por la dominación masculina cuando se convierten en un objeto de intercambio en el mercado matrimonial.

«La división sexual está inscrita, asimismo, en las disposiciones (los hábitos) de los protagonistas de la economía de los bienes simbólicos las disposiciones de las mujeres, que esa economía reduce al estado de objetos de intercambio (incluso en el caso de que, bajo ciertas condiciones, puedan contribuir, por lo menos a través de terceras personas, a orientar y a organizar los intercambios matrimoniales especialmente); las de los hombres, a quienes todo el orden social, y en particular las sanciones positivas o negativas asociadas al funcionamiento del mercado de los bienes simbólicos, impone adquirir la aptitud y la propensión, constitutivas del sentido del honor, a tomar en serio todos los juegos, que de esa manera se convierten en algo serio». (pp. 64-65)

En *Blanca Sol*, Josefina también es víctima de la dominación masculina, pues cuando se casa con Alcides, su esposo ejerce todo el poder patriarcal sobre ella. Asimismo, Josefina y su abuela sufren de un estado de *anamnesia*, pues piensan que sus problemas económicos se resolverán cuando la antagonista de Blanca Sol logre tener un matrimonio acomodado, pues, según la abuela de Josefina, «la virtud de su nieta, había de recibir el justo premio que Dios depara a los buenos» (p. 172)

«Y Alcides llegó, sí, llegó y muy categóricamente pidió la mano de la señorita Josefina. La señorita Alba que conocía a Alcides y sabía que él era uno de los más ventajosos partidos que alcanzar pudiera la más distinguida joven de la sociedad limeña, estaba a punto de perder el juicio de alegría. No se cansaba de hablar y comentar tan fausto acontecimiento, no obstante, aseguraba que no le causaba a ella novedad, pues bien segura estaba de que la virtud de su nieta, había de recibir el justo premio que Dios depara a los buenos». (p. 172)

En el fragmento, se puede observar cómo las instituciones y las mujeres propagan la ideología de que solo las virtuosas se convertirán en esposas dichosas, pues, para ellas, el único medio para obtener sustento económico es el matrimonio.

Maltrato físico e injurias

Para Velázquez (2013), el ingreso del adulterio femenino en una novela folletinesca configura un hito en las representaciones de la sexualidad femenina. Además, Velázquez (2013) sostiene que la primera novela folletinesca que ofrece la transgresión sexual de un personaje femenino y el consecuente castigo masculino fue *Los amores de Lima* (1872), de Iturrino. Sin embargo, si bien esta novela marcó un hito para la época, tiene como autor a un varón y, probablemente, debido a esto no la tildaron de inmoral. Velázquez afirma que MCC fue muy criticada por atreverse a escribir acerca de la infidelidad femenina, pues, para la época decimonónica, era inconcebible que una mujer tuviera libre pensamiento y mostrara sin tapujos los deseos de una sociedad capitalista.

«—¡Infames! —Vociferó don Serafín furioso./—Caballero, estoy a las órdenes de Ud./ —Sí, es necesario que yo lo mate a Ud./—Será un duelo a muerte./—Y a ti también, ¡adúltera! —gritó don Serafín levantando las manos para lanzar sobre su esposa este horrible apóstrofe. [...]—Qué haré ¡Dios mío! Mira Rubio te juro que el señor me hablaba de Josefina y me pedía de rodillas su mano./¡Quita de aquí infame!—Y don Serafín rechazó tan violentamente a su esposa que la obligó a retroceder dando traspiés». (pp. 147-148)

El empujón ejercido por Rubio a Blanca Sol cuando ella le fue infiel con Alcides evidencia la violencia del poder patriarcal. Según la dominación masculina, si el cuerpo de la mujer es profanado por alguien que no sea el esposo, la mujer está destinada a tratos violentos o injurias (Bordieu, 1998).

Discusión

En los resultados del trabajo de Ponce (2017), se reliva el estado de dominación de la mujer en la sociedad limeña y el papel de la transgresión femenina como vehículo para subvertir dicha desigualdad. Sin embargo, Ponce (2017) prefiere trabajar con la categoría de *contrato de género* y no con el marco teórico de los estudios de género. En cambio, para la elaboración de la presente investigación, los estudios de género permiten alcanzar un análisis satisfactorio. Asimismo, Ponce (2017) se enfoca en la oposición binaria masculino/femenino y; por el contrario, en este estudio, se analiza también la oposición binaria mujer transgresora/mujer virtuosa respecto a los casos de Blanca Sol y Josefina, respectivamente.

El artículo de Cárdenas (2012) se centra en presentar la aparición de la novela naturalista de MCC en un medio dominado por el contexto de la Guerra del Pacífico y la degradación social que impera en el Perú. Desde esta perspectiva, a juicio de Cárdenas (2012), se puede comprender a MCC como la gestora de una ética femenina centrada en la defensa de la paz, el desarrollo intelectual (ilustrado) y la prerrogativa

de construir una sociedad justa y civilizada. Por otro lado, la presente investigación constituye un análisis de los personajes femeninos de *Blanca Sol*, de MCC, en donde se concluye que, a través de la publicación de esta novela, la voz instaurada por la autora expresa su preocupación respecto a los problemas que tiene la mujer sin patrimonio familiar o que no cuenta con el respaldo económico de un hombre a través de la dicotomía de la mujer transgresora de las normas sociales, representada por Blanca Sol, y la mujer virtuosa destinada al espacio doméstico, representada por Josefina. Así, la voz instaurada por MCC muestra su rechazo por los *juegos de poder* establecidos por el sistema patriarcal, los cuales no permiten a las mujeres obtener un cargo de liderazgo en el sistema político.

En la investigación de Morales-Pino (2022) se estima que *Blanca Sol* constituye un hito narrativo que permite una ruptura con las corrientes estético-ideológicas hegemónicas. Del mismo modo, se sostiene que la obra permite la resignificación de lo femenino desde una perspectiva antagónica a la visión patriarcal. En este punto, la autora coincide con lo señalado en este estudio sobre la denuncia de la voz instaurada por MCC a la institución del matrimonio que no es otra cosa que un contrato social o sexual, pues a través del matrimonio, el sistema patriarcal ejerce su poder sobre el cuerpo de la mujer, el cual se convierte en propiedad monopolizada del marido.

El estudio de *Blanca Sol* nos permite reflexionar sobre los problemas que presentaba la mujer peruana del siglo XIX. Muchos de ellos están vigentes, pues todavía se encuentran las manifestaciones de la dominación masculina en el estado de inconsciencia (*anamnesia*) de las mujeres mediante los rasgos que deben diferenciar al hombre de la mujer. En consecuencia, se producen formas de *alienación simbólica* en las mujeres; o sea, la inconformidad con sus propios cuerpos y los de sus parejas. Asimismo, tanto en la sociedad peruana actual como en *Blanca Sol*, se presentan matrimonios por conveniencia, pues los varones suelen tener mayor poder socioeconómico, por lo que pueden elegir con quien casarse, mientras que muchas «mujeres se entregan como en una subasta al mejor postor» (Pateman, 1988, p. 72).

Referencias

Barúa, N. (2017). *El conspirador y Blanca Sol, binomio hombre/mujer como proyecto social en la novelística de Mercedes Cabello de Carbonera*. [Tesis

- de Doctorado en Literatura Peruana y Latinoamericana, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://rb.gy/fu3fzy>
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Cabello de Carbonera, M. (1888). *Blanca Sol*. Ediciones MYL.
- Cabello de Carbonera, M. (1889). Un prólogo que se ha hecho necesario. Imprenta y librería del Universo. <https://rb.gy/bul5ps>
- Cárdenas, M. (2010). *La ética femenina en el Perú decimonónico. Estudio de dos novelas de Mercedes Cabello de Carbonera: Blanca Sol y El Conspirador*. [Tesis para optar el grado de Magíster en Literatura Hispanoamericana, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://rb.gy/w9q4ge>
- Castro, M. (1996) *La novela peruana y la evolución social*. Ediciones Cultura y Libertad.
- Denegri, F. (1996). *El abanico y la cigarrera: la primera generación de mujeres ilustradas en el Perú 1860-1895*. Flora Tristán/Instituto de Estudios Peruanos.
- Huamán, R. (2021). *Blanca Sol* o el olvido de la «misión augusta y sublime de esposa y de madre». *América Sin Nombre*, (25), 75-83. <https://url1.io/wEWRq>
- Mayna, M. (2009). *La teoría del trabajo femenino de Mercedes Cabello: Blanca Sol (1889) y «Necesidad de una industria para la mujer (1875)»*. [Tesis para obtener el título de Licenciada en Lingüística y Literatura con mención en Literatura Hispánica, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://rb.gy/dd9whq>
- Morales-Pino, L. (2022). Feminidades ideales, deseos reales: *Blanca Sol* (1888) de Mercedes Cabello de Carbonera y *La muñeca* (1895), de Carmela Eulate Sanjurjo y la visibilización de las contradicciones éticas de los proyectos regeneracionistas patriarcales de entre siglos latinoamericano. *Estudios filológicos*, (70), 45-62. <https://url1.io/gSUKM>
- Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. Editorial Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Peluffo, A. (2002). Las trampas del naturalismo en *Blanca Sol*: prostitutas y costureras en el paisaje urbano de Mercedes Cabello de Carbonera. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 28(55), 37-52. <https://url1.io/nOuRB>
- Ponce, V. (2017). *Las transgresiones en la novela Blanca Sol de Mercedes Cabello de Carbonera: una crítica de una sociedad con contrato de género*. [Tesis para

obtener el grado de Magíster en Literatura Peruana y Latinoamericana, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://rb.gy/tcppjo>
<https://rb.gy/tcppjo>

Tauzin-Castellanos, I. (1996). La narrativa femenina en el Perú antes de la Guerra del Pacífico. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, (42), 161-187.
<https://url1.io/JMVNB>

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Ariel.

Velázquez, M. (2013). *La mirada de los gallinazos. Cuerpo, fiesta y mercancía en el imaginario sobre Lima (1640-1895)*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.

**ELEMENTOS DE JUEGO Y SU INFLUENCIA EN LA
MOTIVACIÓN DE FUTUROS DOCENTES: UN ESTUDIO CON
FANTASYCLASS**

Gregorio Jiménez Valverde

Universitat de Barcelona

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Gregorio Jiménez Valverde**, Passeig Vall d'Hebron 171 (Ed. Llevant), Barcelona, gregojimenez@ub.edu

Introducción

En las últimas décadas, la educación ha sido testigo de una notable transformación impulsada por la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a un mundo en constante cambio. El avance de las tecnologías digitales y la creciente globalización han generado nuevas oportunidades y desafíos para los docentes, quienes buscan constantemente innovar en sus prácticas educativas para ofrecer experiencias de aprendizaje más efectivas y significativas. En este contexto, la gamificación, entendida como la incorporación de elementos propios de los juegos en contextos educativos con el objetivo de aumentar la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes (Kapp, 2012), ha emergido como una metodología innovadora con el potencial de transformar la forma en que los estudiantes interactúan con los contenidos educativos. Esta metodología se basa en la integración estratégica de diversos elementos de juego en el proceso educativo, con el fin de crear experiencias de aprendizaje más dinámicas y efectivas.

Una de las clasificaciones más reconocidas es la de Werbach y Hunter (2020), que agrupa estos elementos en dinámicas, mecánicas y componentes. Las dinámicas representan los aspectos generales del sistema, como la narrativa y las relaciones entre jugadores, que influyen en la experiencia global. Las mecánicas son los procesos que impulsan la acción, como la competición y la cooperación, estructurando las interacciones y guiando el progreso de los jugadores. Finalmente, los componentes son los elementos tangibles, como puntos, niveles y avatares, que proporcionan objetivos concretos y recompensas inmediatas. Por otro lado, Contreras-Espinosa y Eguía-Gómez (2024) proponen una clasificación de los elementos de juego basada en seis dimensiones: social, logro, particular, inmersión,

contexto y medios y comunicación. Esta taxonomía se centra en cómo los elementos de juego influyen en la interacción del estudiante con el entorno y su experiencia de aprendizaje. Así, mientras que la dimensión social destaca la importancia de la interacción y la comunidad, la de logro se centra en la retroalimentación del progreso, y la de inmersión en la creación de entornos narrativos ricos que involucren al estudiante. La dimensión particular aborda la adaptación de los elementos de juego a las características y necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo personalización. La dimensión de contexto se enfoca en alinear los elementos del juego con el contenido educativo y los objetivos de aprendizaje. Finalmente, la dimensión de medios y comunicación se refiere a la interacción de los estudiantes con tecnologías que facilitan la comunicación y el intercambio de ideas, como foros y chats dentro del entorno gamificado. Estas dos clasificaciones complementarias permiten diseñar experiencias gamificadas que no solo motivan a los estudiantes, sino que también satisfacen sus necesidades psicológicas y mejoran su compromiso con el aprendizaje.

Para comprender mejor cómo estos elementos de gamificación impactan en la motivación de los estudiantes, es crucial considerar la Teoría de la Autodeterminación (SDT) de Deci y Ryan (1985), que ofrece un marco teórico robusto para analizar estos efectos. Según la SDT, la motivación humana está influenciada por el grado en que se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la relación. La autonomía se refiere a la necesidad de los individuos de sentir que controlan sus propias acciones y decisiones; la competencia implica la necesidad de sentir eficacia y dominio en las actividades que se realizan; y la relación se refiere a la necesidad de sentirse conectado con otros, de ser parte de una comunidad y de tener relaciones significativas. Cuando estas necesidades están satisfechas, la motivación intrínseca, que es la motivación para

realizar una actividad por el mero placer y satisfacción que esta conlleva, se ve fortalecida. Por otro lado, cuando estas necesidades no son satisfechas, la motivación intrínseca disminuye, y los estudiantes pueden volverse más dependientes de motivaciones extrínsecas, como recompensas, que no son tan sostenibles a largo plazo. La gamificación, si se diseña y aplica correctamente, tiene el potencial de satisfacer estas necesidades psicológicas, promoviendo así una motivación intrínseca más duradera y un mayor compromiso con el aprendizaje.

En el contexto de la formación inicial de docentes, estos desafíos adquieren una importancia particular. No solo deben aprender los contenidos de las disciplinas que enseñarán, sino también adquirir las competencias pedagógicas necesarias para motivar a sus futuros estudiantes, quienes podrían tener actitudes negativas hacia las asignaturas científicas. Además, la literatura muestra que, si no se diseña cuidadosamente, la gamificación puede tener efectos contraproducentes, como la dependencia en la motivación extrínseca, la ansiedad provocada por una competitividad intensa, o la alienación de estudiantes que no se sienten cómodos con las dinámicas de juego (van Roy y Zaman, 2017). Es por ello por lo que es crucial comprender no solo los mecanismos a través de los cuales la gamificación puede mejorar los resultados de aprendizaje, sino también cómo diseñar estos entornos de manera que maximicen los beneficios y minimicen los riesgos.

Por otra parte, algunos estudios han señalado que muchos docentes desconocen el potencial de la gamificación como herramienta pedagógica, pero estarían dispuestos a implementarla si previamente la han experimentado de manera efectiva (Yapici y Karakoyun, 2017). Por lo tanto, introducir la gamificación en la formación inicial de docentes no solo les permite vivenciar sus beneficios, sino que también los capacita para aplicar esta metodología en sus futuras aulas, equipándolos con estrategias innovadoras que pueden mejorar la motivación y el

aprendizaje de sus estudiantes. En este contexto, el presente estudio se propone analizar los diferentes elementos de gamificación implementados a través de la plataforma FantasyClass y evaluar su impacto en la motivación de futuros profesores de química durante su formación inicial.

Método

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño descriptivo no experimental.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes matriculados en el Máster de Formación del Profesorado, especialidad de física y química, de la Universitat de Barcelona, en la asignatura “Didáctica de la Química”, durante el curso 2022-23. La selección de la muestra fue no probabilística y por conveniencia.

Instrumento

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario diseñado ad hoc, consistente en 20 ítems, cada uno representando un elemento de gamificación específico utilizado en el curso, sobre los que los participantes debían evaluar, según una escala ordinal de cinco niveles, el grado de motivación que cada elemento les había producido: un 1 representaba "nada motivador" y 5, "muy motivador". Los ítems fueron diseñados para abarcar una variedad de elementos de juego propios de FantasyClass, como puntos de experiencia, avatares o niveles, así como otros aspectos de la gamificación implementada, como la narrativa o el trabajo en grupos.

Procedimiento

El procedimiento seguido en este estudio se basó en la implementación de la plataforma FantasyClass (Jiménez et al., 2024), complementada con una narrativa inmersiva que sirvió como hilo conductor (Heras et al., 2022) de todas las actividades de la asignatura y el trabajo en grupos estables durante toda la asignatura. FantasyClass es una plataforma digital gratuita diseñada para incorporar elementos de juego en contextos educativos. La plataforma permite la acumulación de puntos de experiencia (a través de la realización de las actividades del curso), niveles (acumulando puntos de experiencia), monedas de oro y otros elementos de juego que recompensan el comportamiento en clase y el rendimiento académico.

Paralelamente, se diseñó una narrativa de fantasía medieval que dividía la asignatura en cuatro reinos, cada uno representando un bloque temático de la asignatura. Los estudiantes, organizados en grupos cooperativos de cuatro personas, se enfrentaban a diversos retos y actividades, todos ellos integrados en la narrativa. Estos grupos permanecieron constantes durante todo el curso, lo que fomentó la colaboración y la cohesión grupal, esenciales para superar los desafíos planteados. Las interacciones entre grupos también fueron incentivadas, mediante desafíos que promovían tanto la cooperación intra-grupal como la competencia inter-grupal.

El cuestionario fue administrado en la última sesión lectiva de la asignatura, con el consentimiento previo de los participantes.

Resultados

Los resultados se muestran en la Tabla 1. Para cada uno de los 20 ítems analizados, se ha indicado una breve descripción del mismo, el tipo y elemento típico de los juegos al que corresponde (Werbach y Hunter, 2020), la dimensión a la que

pertenece (Contreras-Espinosa, R. y Eguia-Gómez, 2024), así como la media y desviación estándar (SD). Cabe destacar que la clasificación del tipo, elemento y dimensión de los ítems es un resultado directo del análisis llevado a cabo en esta investigación.

Tabla 1

Tipo, elemento, dimensión, media y desviación estándar de los ítems analizados

Item	Descripción	Tipo y elemento de juego	Dimensión	Media (SD)
Puntos de experiencia	Acumulación de puntos por realizar actividades	Componente (puntos)	Logro	4,7 (0,5)
Cooperación	Colaboración entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes	Mecánica (cooperación)	Social	4,7 (0,5)
Subir de nivel	Progresión de nivel al acumular puntos de experiencia	Componente (niveles)	Logro	4,6 (0,6)
Trabajar en grupos	Trabajo en grupos estable a lo largo de la asignatura	Mecánica (grupos)	Social	4,6 (0,7)
Intercambio de coleccionables	Intercambio de coleccionables entre estudiantes	Mecánica (cooperación)	Social	4,6 (0,8)
Ruleta de oro	Obtención cantidad aleatoria de monedas de oro	Componente (regalo)	Contexto	4,5 (0,8)
Monedas de oro	Moneda virtual utilizada para adquirir ítems	Componente (bienes virtuales)	Logro	4,4 (0,6)
Wordlet	Reto de vocabulario	Componente (logro)	Logro	4,3 (0,8)
Potenciadores	Ítems de la tienda que potencian los atributos del avatar	Componente (adquisición de recursos)	Contexto	4,2 (1,0)
Narrativa	Contexto narrativo (medieval) que guía la asignatura	Dinámica (narrativa)	Inmersión	4,1 (0,9)
Coleccionables	Colecciones temáticas cuya compleción genera recompensas	Componente (colecciones)	Particular	4,0 (0,9)
Eventos aleatorios	Eventos imprevistos que alteran el juego	Mecánica (azar)	Contexto	3,8 (1,3)
Batallas	Reto del todo el grupo clase para acertar preguntas	Componente (lucha contra el jefe)	Contexto	3,7 (1,2)
Cartas del tesoro	Cartas que otorgan ventajas aleatorias	Mecánica (azar)	Contexto	3,5 (1,2)
Avatar	Selección de un avatar que representa al estudiante	Componente (avatar)	Inmersión	3,4 (1,1)

Competición	Competición entre grupos	Mecánica (competición)	Social	3,4 (1,1)
Tienda	Tienda virtual donde los estudiantes compran ítems	Componente (bienes virtuales)	Contexto	3,4 (0,8)
Cofres del tesoro	Cofre con recompensas aleatorias	Mecánica (azar)	Contexto	2,7 (1,2)

Discusión

La discusión de los resultados revela varias perspectivas importantes sobre la implementación de la gamificación a través de la plataforma FantasyClass en la asignatura "Didáctica de la Química". A continuación, discutiremos los resultados, agrupando los elementos según la clasificación de Werbach y Hunter (2020).

De acuerdo con las dinámicas, el único elemento analizado de esta categoría, la narrativa, si bien no fue el más motivador, es un aspecto que desempeña un papel crucial en la inmersión de los estudiantes, con una alta motivación (media = 4,1). Según la SDT, la narrativa tiene el potencial de satisfacer la necesidad de autonomía, al permitir que los estudiantes experimenten sus acciones como significativas y voluntariamente atractivas, incluso si las opciones disponibles no son completamente libres (Sailer et al., 2017). Además, la narrativa también puede satisfacer la necesidad de relación, ya que, al ofrecer un marco narrativo donde los estudiantes desempeñan un rol significativo, se puede evocar un sentido de relevancia al enfatizar la importancia de sus acciones para el rendimiento del grupo. Un objetivo compartido, comunicado dentro de una historia significativa, puede fomentar experiencias de conexión social entre los participantes (Sailer et al., 2017). Este hallazgo se alinea con las observaciones de Nicholson (2015), quien sugiere que las narrativas que resuenan con los intereses personales de los jugadores pueden enriquecer contextos aburridos y aumentar la motivación intrínseca. No obstante, la variabilidad en la motivación generada por la narrativa (SD = 0,9) sugiere que no

todos los estudiantes se conectaron de igual manera con la historia propuesta, lo que indica que la personalización de la narrativa podría ser clave para mejorar su impacto. Una manera de lograrlo, como señala Hurtado (2020), es asegurarse de que los estudiantes participen activamente en la narrativa, influyendo en su desarrollo y estableciendo un diálogo con la historia.

En el ámbito de las mecánicas de juego, la cooperación se destacó como uno de los elementos más motivadores (media: 4,7), resaltando la importancia de la interacción social y el sentido de pertenencia en el proceso de aprendizaje. Este elevado nivel de motivación puede atribuirse a la satisfacción de la necesidad de relación, tal como lo propone la Teoría de la Autodeterminación (SDT). Este hallazgo es consistente con los estudios de Tauer y Harackiewicz (2004), quienes demostraron que la cooperación no solo fomenta la conexión social, sino que también puede incrementar significativamente la motivación intrínseca. Por otro lado, la competición, aunque valorada por algunos estudiantes (media = 3,4), no fue tan motivadora como la cooperación. Esto puede deberse a que la competición, si no se maneja adecuadamente, puede generar ansiedad y afectar negativamente a la percepción de competencia, una de las necesidades básicas identificadas por la SDT. Esto está en línea con las observaciones de Landers y Landers (2014), quienes señalaron que la competencia es más efectiva cuando los competidores están en un nivel similar de desempeño. La disparidad en la percepción de la competencia ($SD = 1,1$) podría haber llevado a algunos estudiantes a sentirse desmotivados, especialmente si percibieron la competencia como una amenaza a su autoestima.

También dentro de las mecánicas, el intercambio de coleccionables (media = 4,6) y la ruleta de oro (media = 4,5), aunque basados en la transacción y en el azar respectivamente, demostraron ser efectivos para mantener el interés de los estudiantes. El intercambio de coleccionables fomenta la interacción social y puede

considerarse una forma de cooperación indirecta, donde los estudiantes colaboran para completar colecciones. Por su parte, la ruleta de oro se configuró de tal manera que siempre resultaba en un evento positivo, lo que podría explicar la alta motivación que generó en comparación con otros elementos basados en el azar que podían tener consecuencias negativas. Así, los eventos aleatorios (media = 3,8) mostraron una mayor dispersión en las respuestas de los estudiantes ($SD = 1,3$), al introducir la posibilidad de eventos adversos. Este efecto fue aún más pronunciado en los cofres del tesoro, que resultaron ser el elemento que menor motivación generó en el alumnado (media = 2,7), con una alta dispersión en los resultados ($SD = 1,2$). Esto sugiere que no todos los estudiantes responden de la misma manera a la incertidumbre introducida por el azar: lo que puede resultar atractivo para algunos, para otros, la falta de control sobre las recompensas puede provocar una disminución del interés. Este hallazgo está en línea con lo observado por Werbach y Hunter (2020), quienes señalan que los elementos basados en el azar pueden ser desmotivadores si los jugadores perciben que sus esfuerzos no están directamente relacionados con los resultados obtenidos.

En lo que respecta a los componentes específicos de la gamificación asociados con el progreso académico, como los puntos de experiencia (media = 4,7) y los niveles (media = 4,6), fueron consistentemente valorados como elementos altamente motivadores. Estos componentes proporcionan retroalimentación continua y tangible, lo que es esencial para satisfacer la necesidad de competencia de los estudiantes, como lo sugiere la SDT (Wee y Choong, 2019). La capacidad de medir el progreso de manera clara y estructurada es crucial para mantener el compromiso a largo plazo, lo que refuerza la idea de que la gamificación puede ser una herramienta poderosa para mejorar la autoeficacia de los estudiantes, como se ha discutido en el trabajo de Ryan et al. (2006). La importancia de los puntos de experiencia y los

niveles también refleja la necesidad de claridad en las expectativas y el progreso, aspectos que Sailer et al. (2017) destacan como fundamentales para el diseño de sistemas gamificados efectivos.

En contraste, otros componentes como los potenciadores (media = 4,2) y, especialmente, los avatares (media = 3,4) ofrecieron un impacto motivacional más moderado. Aunque los potenciadores y los avatares permiten a los estudiantes personalizar su experiencia y tomar decisiones estratégicas (autonomía), su efectividad parece estar más relacionada con las preferencias individuales que con una motivación universal. Las batallas (media = 3,7), diseñadas como una actividad cooperativa de toda la clase contra un enemigo común, no lograron motivar a todos los estudiantes de manera uniforme ($SD = 1,2$). A pesar de su enfoque cooperativo, la presión adicional que recae sobre los estudiantes seleccionados al azar para responder preguntas, y la penalización individual que sufren si fallan, parece haber generado cierto estrés y ansiedad. Este resultado sugiere que la percepción de riesgo y responsabilidad individual dentro de un marco de cooperación puede ser desmotivadora para algunos estudiantes, particularmente aquellos que se sienten menos seguros de sus conocimientos o habilidades. Este hallazgo podría estar relacionado con la teoría de Dweck (1986) sobre la orientación hacia la maestría, donde los estudiantes que se sienten menos competentes pueden experimentar mayores niveles de ansiedad en situaciones de alto riesgo.

En general, FantasyClass, fue bien recibido por los estudiantes (media = 4,2), lo que parece indicar que es una plataforma eficaz para implementar gamificación estructural en un entorno educativo. Sin embargo, como se ha observado en los resultados, la efectividad de los distintos elementos de la plataforma varía significativamente según las preferencias individuales de los estudiantes. Este hallazgo refuerza la importancia de la personalización en el diseño de experiencias

gamificadas, como sugieren Buckley y Doyle (2016), quienes argumentan que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación es clave para maximizar la motivación intrínseca.

En lo que respecta al análisis dimensional de los elementos de la gamificación (Contreras-Espinosa, R. y Eguia-Gómez, 2024), los resultados reflejan diferencias notables en cuanto al impacto motivacional. Los elementos pertenecientes a la dimensión de logro, como los puntos de experiencia y subir de nivel, mostraron una alta motivación, lo que sugiere que la percepción de progreso y competencia es crucial para mantener el compromiso de los estudiantes. Dentro de la dimensión social, las mecánicas cooperativas fueron preferidas frente a las competitivas. La dimensión particular, representada por los coleccionables, también obtuvo una puntuación elevada. Por otro lado, elementos de la dimensión inmersión, como la narrativa y la elección de avatares, aunque apreciados, generaron una motivación más moderada, lo que sugiere que, si bien estos aspectos enriquecen la experiencia de aprendizaje, no son tan determinantes para todos los estudiantes. Los ítems de la dimensión contexto, como la ruleta de oro, las habilidades y los cofres del tesoro, presentaron variabilidad en las respuestas, lo que puede deberse a la percepción de control y el factor sorpresa que estos elementos introducen en la dinámica de la clase. En general, estos hallazgos indican que los elementos que satisfacen las necesidades de logro y relación tienden a ser los más motivadores, mientras que aquellos que dependen más del azar o que imponen presión individual pueden tener un efecto polarizante entre los estudiantes.

En conclusión, aunque la gamificación a través de FantasyClass, el trabajo en grupos y la narrativa de las actividades han demostrado ser un enfoque eficaz para aumentar la motivación en la "Didáctica de la Química", los resultados también destacan la necesidad de un enfoque más personalizado y adaptativo. La variabilidad

en la percepción de diferentes elementos sugiere que no existe una solución única para todos, y que los docentes deben considerar las preferencias y necesidades individuales al diseñar e implementar estrategias de gamificación.

Referencias

- Buckley, P. y Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Contreras-Espinosa, R. y Eguia-Gómez (2024). Taxonomía de los elementos de juego para la gamificación educativa. En O. Ripoll y J.-T. Pujolà (Eds.), *La gamificación en la educación superior* (pp. 27-48). Octaedro.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Heras, C., Jiménez, G. y Calafell, G. (2022). La necesidad de una narrativa en la gamificación estructural de una asignatura. En G. Paredes-Otero (Ed.), *Narrativas y usuarios de la Sociedad transmedia* (pp. 57-79). Dykinson.
- Hurtado, D. (2020). La narrativa en el diseño de sistemas gamificados: argumento versus tema. En J. C. Figuereo (Ed.), *Digitalización de la comunicación: sistemas, brechas, alfabetización y educomunicación* (pp. 143-158). Egregius.
- Jiménez-Valverde, G.; Heras-Paniagua, C.; Fabre-Mitjans, N. y Calafell-Subirà, G. (2024). Gamifying Teacher Education with *FantasyClass*: Effects on Attitudes

- towards Physics and Chemistry among Preservice Primary Teachers. *Educational Sciences*, 14(8), 822; <https://doi.org/10.3390/educsci14080822>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Wiley.
- Landers, R. N. y Landers, A. K. (2014). An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance. *Simulation & Gaming*, 45(6), 769-785.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification: Practical approaches for transforming learning and engagement. En T. Reiners y L. C. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S. y Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344-360. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Sailer, M., Hense, J., Mayr, S. K. y Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Tauer, J. M. y Harackiewicz, J. M. (2004). The Effects of Cooperation and Competition on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 849-861. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.6.849>
- Wee, S.-C. y Choong, W.-W. (2019). Gamification: Predicting the effectiveness of variety game design elements to intrinsically motivate users' energy conservation behaviour. *Journal of Environmental Management*, 233, 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2018.11.127>

- Yapici, I. y Karakoyun, F. (2017). Gamification in Biology teaching: a sample of Kahoot application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 396-414. <http://dx.doi.org/10.17569/tojqi.335956>
- Van Roy, R., Zaman, B. (2017). Why gamification fails in education and how to make it successful. Introducing nine gamification heuristics based on Self-Determination Theory. En M. Ma y A. Oikonomou (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 485-509). Springer International Publishing AG.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2020). *For the win: the power of gamification and game thinking in business, education, goverment and social impact*. (revised and updated edition). Wharton Digital Press.

**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA
DE LA CIENCIA EN DOCENTES DE FÍSICA Y QUÍMICA EN
FORMACIÓN INICIAL**

Gregorio Jiménez Valverde

Universitat de Barcelona

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Gregorio Jiménez Valverde**, Passeig Vall d'Hebron 171 (Ed. Llevant), Barcelona, gregojimenez@ub.edu

Introducción

La Naturaleza de la Ciencia (NdC) ha sido un tema central en la educación científica desde hace décadas, y su relevancia continúa siendo un pilar en la enseñanza de las ciencias (Abd-El-Khalick y Lederman, 2023; McComas, 2020). La NdC se refiere a la epistemología y sociología de la ciencia, incluyendo los valores y creencias inherentes al desarrollo del conocimiento científico (Lederman, 1992). Esta área de estudio, informada por la historia, la filosofía, la psicología y la sociología de la ciencia, abarca aspectos fundamentales como la manera en que funciona la ciencia, la colaboración entre científicos y la interacción entre la ciencia y la sociedad (Clough, 2006). Entender la NdC es crucial para desarrollar una alfabetización científica que permita a los ciudadanos comprender no solo el contenido de la ciencia, sino también cómo se genera y valida ese conocimiento.

El desarrollo de una visión informada sobre la NdC es reconocido internacionalmente como un objetivo fundamental de la educación científica (Akerson et al., 2011; Abd-El-Khalick, 2006; Deng et al., 2011; McComas, 2020). En Europa, por ejemplo, se considera que la comprensión de la NdC es esencial para que los ciudadanos sean críticos y participen en cuestiones sociocientíficas (Osborne y Dillon, 2008). Sin embargo, el currículo español actual, según un análisis reciente (García-Carmona, 2022), muestra que la comprensión de aspectos epistémicos de la NdC sigue siendo un reto educativo secundario, sin recibir la atención adecuada en la educación científica básica, lo que supone una oportunidad perdida para mejorar la alfabetización científica.

La NdC no solo ayuda a los estudiantes a aprender contenido científico, sino que también mejora su capacidad para evaluar críticamente los avances científicos,

comprender la relación entre ciencia y tecnología, y apreciar los roles y responsabilidades de la ciencia en la mejora de la vida personal y social (Hand et al., 1999)

A pesar de su importancia, numerosos estudios han demostrado que tanto los estudiantes como los profesores suelen tener concepciones inadecuadas o incorrectas sobre la NdC (Akerson et al., 2000; Bell et al., 2016; Wahbeh y Abd-El-Khalick, 2014). Por ejemplo, se ha encontrado que muchos estudiantes creen erróneamente que las teorías científicas pueden convertirse en leyes con suficiente evidencia, o que las leyes científicas son absolutas, lo que refleja una fuerte creencia en un único método científico que todos los científicos siguen (Bell et al., 2003; Lederman, 2007; Liang et al., 2008; García-Carmona y Acevedo-Díaz, 2018). Estas concepciones erróneas no solo limitan la comprensión de la ciencia, sino que también pueden influir negativamente en la forma en que los futuros docentes enseñan la ciencia en las escuelas. En el estudio de Jiménez (2023), se observó que, al inicio de su formación, algunos futuros docentes de físicas y química tienden a adoptar una visión positivista y realista de la ciencia, con una tendencia a descontextualizarla de su entorno social y cultural. Esta perspectiva, si no se aborda adecuadamente, podría llevar a una enseñanza de la ciencia que no fomente el pensamiento crítico ni la comprensión de la ciencia como un proceso dinámico e influenciado por el contexto.

El papel de los profesores en la transmisión de una visión informada de la NdC es fundamental. Según Herman y Clough (2016), los profesores de ciencias deben tener un conocimiento sólido tanto de la ciencia como de la NdC. Sin embargo, diferentes investigaciones han demostrado que muchos docentes no poseen visiones informadas de la NdC (Abd-El-Khalick y Lederman, 2023; Bell et al., 2016; Lederman, 2007; Wahbeh y Abd-El-Khalick, 2014). Esta falta de comprensión adecuada se traduce en una enseñanza de la NdC que a menudo es superficial, donde

los principios de la NdC se presentan como conocimientos establecidos en lugar de fomentar la reflexión crítica y la discusión entre los estudiantes (Clough, 2007). A pesar de que mejorar las visiones de NdC de los profesores no garantiza automáticamente una mejor enseñanza de la NdC, es una condición necesaria para ello (Supprakob et al., 2016).

En el contexto de la formación inicial de profesores de ciencias, es crucial que estos futuros educadores desarrollen una comprensión profunda y crítica de la NdC. La formación docente debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos científicos y debe incluir un enfoque en cómo se construye y valida ese conocimiento. Esto es fundamental no solo para asegurar que los futuros docentes estén bien preparados para enseñar ciencia, sino también para que puedan formar estudiantes que sean capaces de participar activamente en una sociedad cada vez más influenciada por la ciencia y la tecnología.

Además, conocer las concepciones que los profesores en formación tienen sobre la NdC es vital para ajustar los programas de formación docente. Al identificar las fortalezas y debilidades en su comprensión, es posible diseñar intervenciones pedagógicas que no solo refuercen sus conocimientos científicos, sino que también promuevan una comprensión crítica de la NdC. Esto no solo beneficiará a los futuros docentes, sino que también impactará positivamente en la calidad de la educación científica que recibirán sus estudiantes. En última instancia, una formación docente que incluya una comprensión sólida de la NdC contribuirá a la formación de ciudadanos científicamente alfabetizados, capaces de comprender la naturaleza dinámica de la indagación científica y de aceptar nuevas ideas científicas sin resistencia infundada (Duschl, 1990).

Este estudio pretende evaluar las concepciones sobre la NdC entre docentes de física y química en formación inicial, todos ellos con una formación previa en

disciplinas científicas. La comprensión de sus visiones sobre la NdC no solo es esencial para asegurar que estos futuros docentes puedan enseñar ciencia de manera efectiva, sino que también ofrece la oportunidad de mejorar los programas de formación inicial para asegurar que se transmitan concepciones informadas y precisas sobre la ciencia. Esto es crucial para preparar a los estudiantes para que comprendan no solo qué es la ciencia, sino cómo funciona y cuál es su papel en la sociedad.

Método

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño descriptivo no experimental, lo que permitió una evaluación objetiva y sistemática de las respuestas obtenidas a través del cuestionario utilizado.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 28 estudiantes (14 mujeres, 14 hombres; edad: media = 30 años; mediana = 27 años) matriculados en el Máster de Formación del Profesorado, especialidad de física y química, de la Universitat de Barcelona, en concreto en la asignatura “Fundamentos y elementos básico de didáctica de la física y la química”, durante el curso 2021-22. Se trata, pues, de una muestra por conveniencia. Todos los participantes habían completado previamente estudios de grado en física, química o afines, lo que garantiza que tenían una formación académica sólida en áreas relacionadas con las ciencias.

Instrumento

El instrumento utilizado en este estudio fue la parte cuantitativa del cuestionario SUSSI (*Students' Understanding of Science and Scientific Inquiry*, Liang et al., 2008), una herramienta validada para evaluar las concepciones sobre la NdC. El SUSSI está compuesto por 24 ítems distribuidos en seis categorías, cada una compuesta por cuatro ítems, que representan diferentes dimensiones de la NdC:

1. Observaciones e inferencias: evalúa la comprensión de la relación entre observaciones y las inferencias en la ciencia.
2. Carácter provisional del conocimiento científico: explora la comprensión de la naturaleza revisable y provisional del conocimiento científico.
3. Teorías y leyes científicas: examina la diferenciación entre teorías y leyes en la ciencia.
4. Implicaciones sociales y culturales: evalúa cómo los contextos sociales y culturales influyen en la práctica científica.
5. Creatividad e imaginación: mide la percepción del rol de la creatividad en el proceso científico.
6. Métodos de la ciencia: Investiga la comprensión de la diversidad y flexibilidad en la metodología científica.

En el formato original, el SUSSI solicita a los encuestados que indiquen su grado de acuerdo con las 24 afirmaciones, utilizando una escala Likert que incluye las siguientes opciones: Totalmente en desacuerdo, Más en desacuerdo que de acuerdo, Inseguro/a o no seguro/a, Más de acuerdo que en desacuerdo y Totalmente de acuerdo. En este estudio, las respuestas fueron convertidas en una escala numérica del 1 al 5, de acuerdo con el procedimiento descrito por Das et al., (2019). Para los ítems cuyo redactado representaba una visión informada de la NdC (+), las

respuestas fueron asignadas de manera que Totalmente en desacuerdo correspondía a 1 y Totalmente de acuerdo a 5. Por el contrario, para los ítems cuyo redactado reflejaba una visión errónea o ingenua de la NdC (-), se asignaron puntuaciones en orden inverso: Totalmente en desacuerdo = 5 y Totalmente de acuerdo = 1.

Cada una de las seis categorías del SUSSI podía alcanzar, por tanto, un máximo de 20 puntos. La suma de estas puntuaciones permitió obtener un valor global para cada estudiante, con un máximo de 120 puntos, que correspondería a una visión perfectamente informada de la NdC.

El cuestionario fue administrado el primer día de clase, con el consentimiento previo de los participantes.

Análisis de datos

Una vez convertidas a valores numéricos las respuestas de los estudiantes, según las indicaciones del apartado anterior, y comprobado que no seguían una distribución normal (test de Shapiro-Wilk, $p < 0,05$), se calcularon las medianas y el rango intercuartílico de estos valores para cada uno de los 24 ítems. Posteriormente, se sumaron las puntuaciones de los cuatro ítems correspondientes a cada una de las seis categorías para todos los estudiantes, y se calculó el porcentaje correspondiente respecto al valor máximo posible (560), lo que permitió obtener el porcentaje de “visión informada” global para cada categoría. Adicionalmente, se calculó la suma de las puntuaciones de los 24 ítems para cada estudiante y se comparó con la puntuación máxima posible (120), lo que permitió determinar el porcentaje de comprensión global de la NdC para cada estudiante.

Resultados

Los resultados del cuestionario SUSSI se muestran en la Tabla 1. El valor de “mediana” de cada ítem ya incluye la conversión numérica explicada en el subapartado de “Instrumento”, por lo que, en todos los casos, una mediana de 5 corresponde a la visión totalmente informada sobre ese aspecto de la NdC.

Tabla 1

Resultados (mediana, rango intercuartílico o IQR) del cuestionario SUSSI. N=28)

Item	Descripción	Mediana	IQR
1A (+)	Las observaciones científicas del mismo suceso pueden ser diferentes porque los conocimientos previos de los científicos pueden afectar sus observaciones	4	2
1B (-)	Las observaciones científicas del mismo suceso serán iguales porque los científicos son objetivos	2,5	2
1C (-)	Las observaciones científicas del mismo suceso serán iguales porque las observaciones son hechos reales	2	1
1D (+)	Los científicos pueden hacer diferentes interpretaciones basados en las mismas observaciones	4	1
2A (+)	Las teorías científicas están sujetas a comprobación y revisión constantes	5	1
2B (+)	Las teorías científicas pueden ser totalmente sustituidas por otras teorías a la luz de nuevas evidencias	5	1
2C (+)	Las teorías científicas pueden ser modificadas porque los científicos reinterpretan observaciones existentes	4	1
2D (-)	Es muy difícil modificar aquellas teorías científicas basadas en experimentación precisa	2	1,25
3A (-)	Las teorías científicas existen en el mundo natural y son solo descubiertas por los científicos a través de las investigaciones que realizan	4	2,25
3B (-)	A diferencia de las teorías, las leyes científicas no están sujetas a cambios	3	2
3C (-)	Las leyes científicas son teorías que han sido probadas	2	2,25
3D (+)	Las teorías científicas explican las leyes científicas	3	2
4A (-)	La investigación científica no se ve influenciada por la sociedad o la cultura porque los científicos están formados para llevar a cabo estudios libres de cualquier sesgo o prejuicio	4	2
4B (+)	Los valores y expectativas culturales determinan lo que es la ciencia	3	2
4C (+)	Los valores y expectativas culturales determinan cómo la ciencia se lleva a cabo	4	2
4D (-)	Todas las culturas llevan a cabo investigaciones científicas de la misma manera porque la ciencia es universal, independiente de la sociedad y cultura	4	1
5A (+)	Los científicos utilizan su imaginación y creatividad cuando recogen datos	2	2,25
5B (+)	Los científicos utilizan su imaginación y creatividad cuando analizan e interpretan datos	4	2

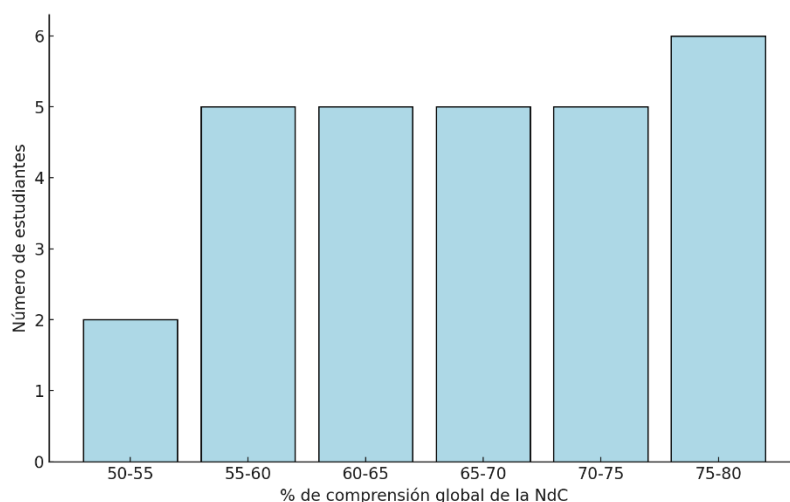
5C (-)	Los científicos no utilizan su imaginación y creatividad porque esto entra en conflicto con su razonamiento lógico	4	1,25
5D (-)	Los científicos no utilizan su imaginación y creatividad porque esto puede interferir con su objetividad	4	2
6A (+)	Los científicos utilizan diferentes tipos de métodos para llevar a cabo las investigaciones científicas	4	2
6B (-)	Los científicos siguen los mismos pasos del método científico	2	1
6C (-)	Cuando los científicos usan el método científico de manera correcta obtienen resultados verdaderos y exactos	2	2
6D (+)	La experimentación no es la única vía para el desarrollo del conocimiento científico	4	1

Al calcular el porcentaje de “visión informada” global para cada categoría, se halló que el carácter provisional del conocimiento científico obtuvo el porcentaje más alto con un 76,6 %, seguida de implicaciones sociales y culturales con un 68,4 %, creatividad e imaginación con un 67,5 %, métodos de la ciencia con un 63,9 %, observaciones e inferencias con un 63,4 % y, por último, teorías y leyes científicas con un 59,3 %.

Por último, la Figura 1 muestra el histograma de puntuación global obtenida por los estudiantes. En este caso, las puntuaciones globales de los estudiantes sí que siguen una distribución normal (test de Shapiro-Wilk, $p = 0,106$) y, en consecuencia, el valor medio relativo de dichas puntuaciones es de 66,5%, que se puede considerar como el grado de visión informada de la NdC de este grupo-clase.

Figura 1

Frecuencia de la comprensión global de la NdC de los estudiantes (%)



La Figura 1 muestra la distribución de la comprensión global de la Naturaleza de la Ciencia (NdC) entre los estudiantes, agrupada en intervalos de 5% de amplitud. Los datos revelan que la mayoría de los estudiantes se concentran en los intervalos de 55% a 80%, con un ligero predominio en el rango de 75-80%, donde se encuentran seis estudiantes. Este intervalo, aunque más representado, no refleja un dominio completo del contenido, ya que ninguna puntuación supera el 80%. En los intervalos inferiores, dos estudiantes se encuentran en el rango de 50-55%, lo que indica una comprensión bastante limitada de la NdC. Estas puntuaciones globales siguen una distribución normal (test de Shapiro-Wilk, $p = 0,106$), lo que permite calcular un valor promedio del 66,5%, que se considera como el grado de visión informada de la NdC en este grupo-clase.

Discusión

Los resultados revelan que esta muestra de profesores de física y química en formación inicial muestran una comprensión parcial de la NdC, con un porcentaje

global del 66,5%. Este nivel de comprensión es preocupante considerando que los participantes son graduados en disciplinas científicas, lo que sugiere lagunas en su formación previa en relación con aspectos fundamentales de la NdC. Estos hallazgos coinciden con lo que la literatura ha señalado durante años: las concepciones erróneas sobre la NdC siguen siendo prevalentes entre docentes, a pesar de la creciente conciencia sobre la importancia de la NdC para la alfabetización científica (Lederman, 2007; Liang et al., 2008).

En la categoría de Observaciones e inferencias, aunque algunos estudiantes del Máster reconocen la posibilidad de variabilidad en las interpretaciones científicas, los ítems 1C y 1B, con medianas de 2 y 2,5 respectivamente, destacan concepciones erróneas sobre la objetividad y la naturaleza de las observaciones científicas. Esto refleja una comprensión limitada de cómo las observaciones están influenciadas por factores subjetivos y contextuales. Este tipo de malentendidos también ha sido identificado en estudios previos (Bell et al., 2003), en los que se muestra que tanto estudiantes como profesores suelen subestimar la influencia de la subjetividad en las observaciones científicas.

En contraste, la categoría de Carácter provisional del conocimiento científico presenta una comprensión más sólida, con un 76,6%. Sin embargo, la baja mediana en el ítem 2D (2) sugiere que algunos estudiantes creen erróneamente en la inmutabilidad de las teorías científicas una vez validadas experimentalmente, lo que evidencia una inconsistencia en la comprensión de la naturaleza revisable del conocimiento científico. Este resultado refleja un desafío constante en la educación científica, donde la naturaleza dinámica del conocimiento científico no siempre es bien entendida (Lederman, 2007).

La categoría de Teorías y leyes científicas muestra uno de los mayores desafíos, con una mediana de 2 en el ítem 3C, lo que indica un malentendido común

de que las teorías pueden convertirse en leyes científicas con suficiente evidencia. Este error refleja una visión jerárquica incorrecta del conocimiento científico, que es fundamental corregir en la formación inicial docente. La persistencia de estas concepciones erróneas, como la creencia de que las leyes son absolutas, ha sido reportada en múltiples estudios, subrayando la necesidad de una enseñanza más explícita y efectiva sobre la diferencia entre teorías y leyes científicas (Bell et al., 2003; Lederman, 2007).

En cuanto a las Implicaciones sociales y culturales, aunque la categoría presenta un resultado relativamente alto, la variabilidad en las respuestas del ítem 4B (mediana de 3, IQR de 2) indica que la comprensión de cómo los valores culturales influyen en la ciencia no está completamente asentada entre los participantes. Esta falta de comprensión coherente sobre la interrelación entre la ciencia y su contexto social y cultural es preocupante, ya que es un componente clave de una visión informada de la NdC.

La categoría de Creatividad e imaginación muestra una subestimación de la creatividad en el proceso científico, especialmente en la fase de recogida de datos (ítem 5A, mediana de 2), lo que puede llevar a una visión mecanicista de la ciencia que no refleja la realidad de la investigación científica. Este problema es común y ha sido documentado en la literatura, donde se señala que tanto estudiantes como profesores tienden a subestimar el papel crucial de la creatividad en la ciencia (Lederman, 2007).

Finalmente, la categoría de Métodos de la ciencia revela una comprensión limitada, con medianas de 2 en los ítems 6B y 6C, indicando que muchos estudiantes creen erróneamente en un único método científico rígido y de etapas predefinidas. Este malentendido simplifica excesivamente el proceso científico, ignorando su diversidad y flexibilidad. Este tipo de visión ha sido identificada en varios estudios

como una barrera significativa para el desarrollo de una comprensión más sofisticada de los procesos que siguen los miembros de la comunidad científica (Bell et al., 2003).

En resumen, los resultados del estudio indican que persisten concepciones erróneas significativas en este profesorado en formación inicial, especialmente en la diferenciación entre teorías y leyes científicas y en la comprensión de los métodos científicos. Estos hallazgos resaltan la necesidad urgente de mejorar la formación en NdC no solo en el Máster de Formación del Profesorado, sino también en los grados que cursan previamente, de tal manera que estos futuros docentes puedan transmitir una visión más informada y matizada de la ciencia a sus estudiantes (Lederman, 2007).

Referencias

- Abd-El-Khalick, F. (2006). Over and over again: College students' views of nature of science. En L.B. Flick y N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 389-425). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5814-1_18
- Abd-El-Khalick, F. y Lederman, N. (2023). Research on Teaching, Learning, and Assessment of Nature of Science. En N. Lederman, D. Zeidler y J. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 850-898). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855758-32>
- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F. y Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 295–317.

- Akerson, V. L., Buck, G. A., Donnelly, L. A., Nargund-Joshi, V. y Weiland, I. S. (2011). The importance of teaching and learning nature of science in the early childhood years. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 537-549. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9312-5>
- Bell, R. L., Blair, L. M., Crawford, B. A. y Lederman, N. G. (2003). Just do it? Impact of a science apprenticeship program on high school students' understandings of the nature of science and scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(5), 487-509. <https://doi.org/10.1002/tea.10086>
- Bell, R. L., Mulvey, B. K. y Maeng, J. L. (2016). Outcomes of nature of science instruction along a context continuum: preservice secondary science teachers' conceptions and instructional intentions. *International Journal of Science Education*, 38(3), 493-520. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1151960>
- Clough, M. P. (2006). Learners' responses to the demands of conceptual change: considerations for effective nature of science instruction. *Science Education*, 15, 463-494. <https://doi.org/10.1007/s11191-005-4846-7>
- Clough, M. P. (2007). Teaching the nature of science to secondary and post-secondary students: questions rather than tenets. *The pantaneto forum* 25(1), 31-40. <http://pantaneto.co.uk/teaching-the-nature-of-science-to-secondary-and-post-secondary-students-questions-rather-than-tenets-michael-clough/>
- Das, P. M., Faikhamta, C. y Punsuvon, V. (2019). Bhutanese Students' Views of Nature of Science: a Case Study of Culturally Rich Country. *Research in Science Education* 49, 391-412. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9611-9>
- Deng, F., Chen, D., Tsai, C. y Chai, C. S. (2011). Students' views of the nature of science: A critical review of research. *Science Education*, 95(6), 961-999. <https://doi.org/10.1002/sce.20460>

- Duschl, R. A. (1990). *Restructuring science education: the importance of theories and their development*. Teachers College Press.
- García-Carmona, A. (2022). La comprensión de aspectos epistémicos de la naturaleza de la ciencia en el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria, tras la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 433-450. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-01>
- García-Carmona, A. y Acevedo-Díaz, J. A. (2018). *The nature of scientific practice and science education*, 27, 435-455. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-9984-9>
- Hand, B., Prain, V., Lawrence, C. y Yore, L. D. (1999). Writing in science framework designed to enhance scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1021–1035. <https://doi.org/10.1080/095006999290165>
- Herman, B. C. y Clough, M. P. (2016). Teachers' longitudinal NOS understanding after having completed a science teacher education program. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14 (Suppl 1), 207-227. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9594-1>
- Jiménez, G. (2023). ¿Cuáles son los perfiles de entrada sobre la Naturaleza de la Ciencia de los futuros docentes de física y química? En J. C. Rodríguez (Ed.), *Educación siglo XXI: nuevos retos, nuevas soluciones*. Vol. 3 (pp. 160-167). Dykinson.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conception of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331–359. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290404>
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831–879). Lawrence Erlbaum Associates.

- Liang, L. L., Chen, S., Chen, X., Kaya, O. N., Adams, A. D., Macklin, M. y Ebenezer, J. (2008). Assessing preservice elementary teachers' views on the nature of scientific knowledge: a dual-response instrument. *Asia-Pacific Forum on science learning and teaching*, 9(1), 1-20.
- Mc Comas, W. F. (Ed.) (2020). *Nature of Science in Science Instruction. Rationales and Strategies*. Springer.
- Osborne, J. y Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. The Nuffield Foundation.
- Supprakob, S., Faikhamta, C. y Suwanruji, P. (2016). Using the lens of pedagogical content knowledge for teaching the nature of science to portray novice chemistry teachers' transforming NOS in early years of teaching profession. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 1067–1080. <https://doi.org/10.1039/c6rp00158k>
- Wahbeh, N. y Abd-El-Khalick, F. (2014). Revisiting the translation of nature of science understandings into instructional practice: Teachers' nature of science pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 36(3), 425-466. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.786852>

HABILIDADES DE LOS DOCENTES ANTE LA COMPETENCIA DIGITAL EN EL AULA

Laura Espinosa Enrique y María Carmen López Berlanga

Universidad de Almería

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Laura Espinosa Enrique**, Universidad de Almería, lauraceo2@gmail.com

Introducción

El mundo actual, caracterizado por las constantes y veloces transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, se ve completamente dominado por la tecnología: vivimos, compramos, socializamos y aprendemos a través de estas (Marrón y Martínez, 2023).

Los docentes del siglo XXI, deben estar preparados para afrontar las demandas de la población digital, y el peso recae sobre la formación docente, que debe ser buena en su inicio, y debe ser continuada, para aprender a manejar las posibilidades existentes en esta red comunicativa informática (De Pablo Pons, 2009). Solo aquel docente que tenga adquirida la competencia digital será capaz de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje comprometido y eficaz (Hinojo-Lucena et ál., 2023).

Desde 2007 existen evidencias que recalcan la necesidad de formar a los docentes en competencias digitales: “nos encontramos profesores escasamente formados para la integración curricular de estos medios” (Cabero et ál., 2007). De igual manera, y por desgracia, la pandemia del Covid-19 sirvió para recalcar aún más la necesidad de incorporar las TIC en la educación, ya que se observaron maestros y maestras escasamente formados (Tejedor et ál., 2020).

A partir de ese momento, la formación en competencias digitales para docentes se disparó considerablemente y comenzaron a aparecer cursos, charlas, jornadas y talleres, pero el número de docentes que salían preparados de estos seminarios era muy reducido. Sin embargo, a pesar de encontrarnos docentes plenamente formados, siguen existiendo aquellos que no emplean las TIC por motivos diversos: falta de tiempo, falta de motivación, no confían en las ventajas que

estas pueden tener...De tal manera, acabarían empleándolas como cualquier otro docente no capacitado: de forma tangencial, en momentos puntuales y sin sacarles realmente algún beneficio (Cabero et ál., 2007).

Roberto Aparici (2011), explicó que la gran mayoría de las instituciones educativas empleaban las TIC en las aulas para seguir transmitiendo el mismo tipo de educación tradicionalista y las viejas concepciones pedagógicas.

Otro de los errores comunes que encontramos entre los docentes es el desconocimiento de recursos tecnológicos a usar, ya que se han quedado centrados en los procesadores de textos básicos. Para solucionar esta deficiencia, encontramos la Rueda DUA 2022, “Diseño Universal de Aprendizaje”, que por suerte está cogiendo cada vez mayor importancia.

En modo de conclusión, consideramos que tanto los estudiantes como los docentes deben estar capacitados para manejar las tecnologías, teniendo en cuenta el tipo de sociedad en la que vivimos. Se considera que aquel docente que tenga verdaderamente adquirida la competencia digital será el que destaque, y sea capaz de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje comprometido y eficaz (Hinojo-Lucena et ál., 2023)

Para finalizar destacamos los **objetivos** de este estudio, siendo el primero de ellos el objetivo general, y los siguientes objetivos secundarios:

- “Averiguar el grado de competencias digitales de los docentes en cuanto al uso de las TIC en los centros de educación infantil y primaria”.
- “Conocer las aplicaciones y herramientas TIC más empleadas por los docentes en los centros educativos”.
- “Enunciar qué factores son los más determinantes a la hora de trabajar las TIC o no en las aulas”.

Método

Para llevar a cabo este estudio, se ha empleado un método cuantitativo, que según Allan-Neill (2018) es “una forma estructurada de recopilar y analizar datos obtenidos de distintas fuentes, lo que implica el uso de herramientas informáticas, estadísticas y matemáticas para obtener resultados”.

Instrumento

Tras revisar el amplio abanico de herramientas correspondientes a mi campo de investigación, se seleccionó el cuestionario: SELFIEforTEACHERS, el cual se adaptó para dar respuesta a los objetivos secundarios de este estudio. SELFIEforTEACHERS es una herramienta aceptada y difundida por la propia Comisión Europea, la cual permite determinar el nivel en competencia digital de aquellos que lo realizan, estableciendo seis niveles diferentes, siendo el primero el rango más bajo, y el último el más elevado:

- Novel (A1).
- Explorador (A2).
- Integrador (B1).
- Experto (B2).
- Líder (C1).
- Pionero (C2).

Muestra

La muestra participante en este estudio ha sido de un total de 25 profesores. Dichos profesionales educativos trabajan en centros públicos andaluces. Nos encontramos con una presencia femenina del 80% frente a una representación masculina del 20%.

Resultados

Tras analizar todos los ítems del cuestionario, se destacan cuatro de los más importantes y representativos de los datos obtenidos, los cuales responden a los objetivos de este estudio.

El primero de los ítems seleccionados representa el nivel en competencia digital según la autopercepción de los docentes de la muestra antes de realizar el cuestionario; es decir, qué nivel consideran los maestros y maestras que poseen (véase Figura 1).

Figura 1

Niveles de competencia digital previos según la opinión de los docentes

	Frecuencia	Porcentaje
Novel	0	0%
Explorador	5	20%
Integrador	14	56%
Experto	1	4%
Líder	5	20%
Pionero	0	0%
Total	25	100%

Nota. Tabla de elaboración propia.

Observamos cómo la mayor parte de la muestra, un 56%, se auto-considera “integrador”, lo que corresponde a un nivel B1. De manera sorprendente, el 20% se auto-percibe en nivel líder, siendo este un rango muy alto, correspondiente a un nivel C1.

No obstante, este ítem cobra sentido cuando se compara con los resultados oficiales en cuanto al nivel en competencia digital tras finalizar el cuestionario, es decir, los resultados reales de nuestra muestra (véase Figura 2).

Figura 2

Niveles de competencia digital oficiales

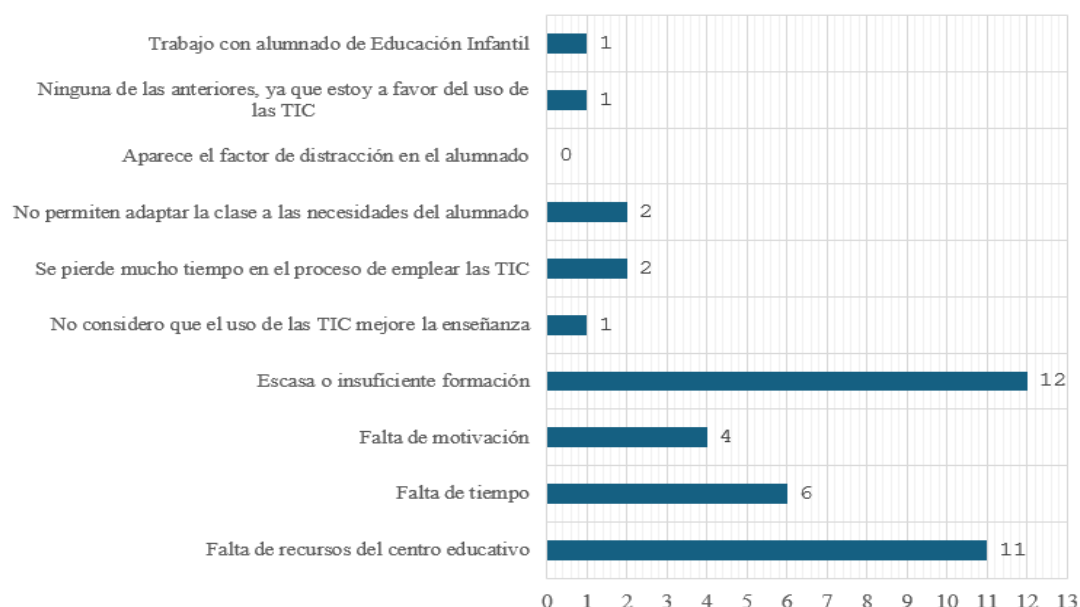
	Frecuencia	Porcentaje	
Novel	0	0%	
Explorador	10	40%	
Integrador	9	36%	
Experto	3	12%	
Líder	1	4%	
Pionero	2	8%	
Total	25	100%	<i>Nota</i>

a. Tabla de elaboración propia.

Dejando de lado los niveles en competencia digital, pasamos a enunciar los factores más determinantes para usar o no las TIC en primaria, observamos en el gráfico de barras (véase Figura 3), que los tres factores más elegidos por los docentes han sido: escasa formación, falta de recursos TIC y falta de tiempo.

Figura 3

Factores más determinantes a la hora de emplear o no las TIC en las aulas



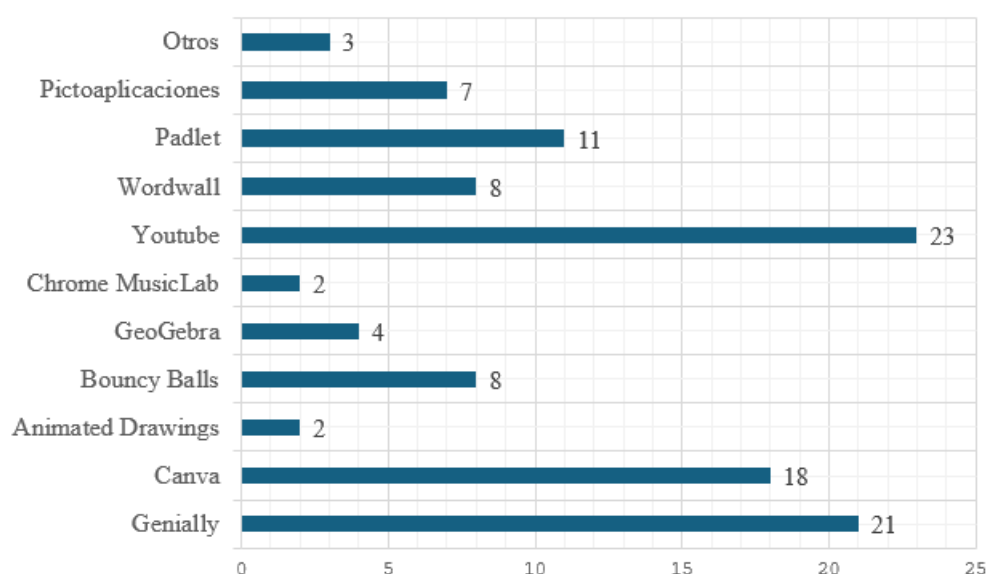
Nota. Figura de elaboración propia.

De esta forma, determinamos, tal y como enunciaba De Pablo Pons (2009), que a la hora de emplear las TIC o no en las aulas, la mayor parte del peso recae sobre la formación docente.

Por otro lado, el último ítem que se va a analizar en profundidad hace referencia a las *apps* y webs más empleadas (véase Figura 4). Se determina que los maestros y maestras emplean y conocen aquellas aplicaciones más famosas y sencillas de usar, pero dejan de lado una gran cantidad de recursos y opciones disponibles a día de hoy de forma gratuita en internet.

Figura 4

Aplicaciones y webs más empleadas por los docentes



Nota. Figura de elaboración propia.

De esta manera, determinamos que las aplicaciones las empleadas por los maestros y maestras en su día a día son: Youtube, Genially, Canva y Padlet; dejando de lado opciones como: PictoAplicaciones, WordWall, Chrome MusicLab, GeoGebra, BouncyBalls, AnimatedDrawins, entre otras muchas no mencionadas por la muestra.

Discusión

Tras el exhaustivo análisis de todos los ítems, podemos dar respuesta a nuestros objetivos. En primer lugar, y respondiendo al objetivo principal, determinamos que el nivel en competencia digital es bajo o deficiente, destacando los niveles de Explorador (A2) e Integrador (B1). Gracias a este resultado podemos afirmar la necesidad de formar a los maestros y maestras en competencias y habilidades digitales, con objetivo de que su práctica educativa sea lo más efectiva y positiva posible.

En segundo lugar, respondiendo al primer objetivo secundario, los docentes conocen únicamente las apps y webs tradicionales, dejando de lado todas aquellas más actuales e innovadoras. Se refleja por lo tanto el desconocimiento existente dentro de la comunidad educativa acerca de las herramientas digitales disponibles en la red. Si los docentes se formasen en estas, serían capaces de acercarse aún más a las diferencias individuales de cada alumno y alumna, mejorando incluso el proceso de enseñanza de los estudiantes con Necesidades específicas de apoyo educativo.

En tercer lugar, y valorando el segundo objetivo secundario, se establece que el factor más determinante a la hora de no usar las TIC en las aulas es la escasa formación y la falta de recursos. Tal y como se venía reflejando en este estudio, la cantidad y calidad de la formación docente influye directamente en el proceso educativo de los maestros y maestras. Es necesario apostar por este tipo de formación profesional. De igual manera, y para finalizar, comprendemos que hay muchos factores que influyen en el empleo de las TIC en las aulas, como por ejemplo, la escasez de recursos digitales en ciertos centros educativos. No obstante, destacamos que el disponer de recursos TIC, o incluso el “usar” los recursos TIC, no implica que estos se estén empleando de una forma correcta o positiva, de ahí la importancia de la formación digital docente.

Referencias

- Alan-Neill, D., Quezada-Abad, C. y Arce-Rodríguez, J. (2018). Investigación cuantitativa y cualitativa. In Allan-Neill, D. y Cortés-Suárez, L., *Procesos y fundamentos de la investigación científica* (pp. 68-87). UTMACH.
<https://bit.ly/4boehok>
- Aparici, R. (2011). *Conectados en el ciberespacio*. UNED.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=493731>

- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., Barroso-Osuna, J., Román-Graván, P., LlorenteCejudo, M.C. y Castaño-Garrido, C. (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. UOC. <https://elibro--net.ual.debiblio.com/es/lc/ual/titulos/56411>
- De Pablo-Pons, J. (2009). *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet*. Ediciones Aljibe. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=395575>
- Hinojo-Lucena, F.J., Trujillo-Torres, J.M., Lara-Lara, F. y Fuentes-Cabrera, A. (2023). *Investigar en Educación hoy: la transversalidad como horizonte*. Dykinson. <https://elibro--net.ual.debiblio.com/es/lc/ual/titulos/232068>
- Marrón-Fernández, Y.I., y Martínez-Aznar, M.M. (2023). Características de la acreditación de la Competencia Digital Docente. Relaciones con la Competencia Digital del alumnado. *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (86), 184-202. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.86.2943>
- SELFIEforTEACHERS. (2021). *Cuestionario, SELFIEforTEACHERS, Descubra su potencial digital*. Comisión Europea. <https://educators-godigital.jrc.ec.europa.eu/>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

**INNOVACIONES EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE LA
EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA.
PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: EMOCIONARTE**

José Miguel Cardoso Morilla y Natalia Pérez Soto

Universidad de Alicante

José Miguel Cardoso Morilla, jmcm33@alu.ua.es

Natalia Pérez Soto, natalia.perezsoto@ua.es

Introducción

Este proyecto de innovación se enfoca en la educación emocional, un aspecto clave en los centros educativos, como se destaca en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que pone especial atención en la educación emocional y valores para el desarrollo de competencias transversales. La propuesta didáctica es abierta y flexible, y vincula las emociones con el arte, un medio facilitador para la expresión emocional y la resolución de problemas académicos, apoyado por los hallazgos de Mundet et al. (2013).

El concepto de inteligencia emocional fue estructurado inicialmente por Mayer y Salovey (1997), y más tarde ampliado por Daniel Goleman, quien destacó la importancia de la autoconciencia, la autorregulación y las habilidades sociales como componentes fundamentales. Estos aspectos son esenciales para que los niños desarrollen eficiencia en trabajo en equipo y en el manejo de relaciones sociales, utilizando la inteligencia emocional para mejorar su desarrollo personal e intelectual. La educación artística es crucial en este proceso, proporcionando oportunidades para explorar diversas formas de expresión, como la música, la pintura y la danza. Estas actividades fomentan la transformación personal y permiten a los individuos conectar emocionalmente, apreciando su valor cultural, según White y Lorenzi (2016). La inclusión de la educación emocional y las artes en el currículo no solo mejora el compromiso y el crecimiento emocional de los estudiantes, sino que también promueve una comprensión más profunda de sus capacidades y limitaciones, facilitando un entorno educativo más inclusivo y empático.

Este enfoque integrado asegura que la educación emocional y el arte sean pilares fundamentales en el currículo escolar, estimulando desde los primeros años la

inteligencia emocional para mejorar el bienestar social y emocional de toda la comunidad educativa.

Método

Objetivos

Objetivos generales

El proyecto de innovación educativa “Emocionarte” expuesto en el presente documento tiene una doble finalidad educativa:

- Trabajar la inteligencia emocional a través del arte con toda la comunidad educativa a fin de lograr el máximo bienestar.
- Mejorar la convivencia y comunicación, reducir la violencia y fomentar la igualdad a través del arte.

Objetivos específicos

Tras exponer los objetivos generales, a continuación, como objetivos específicos del proyecto se establecen los siguientes:

- Tomar conciencia de las emociones propias y ajenas.
- Identificar, gestionar y expresar los sentimientos a través de las principales expresiones artísticas: pintura, música y danza.
- Mejorar las habilidades sociales y la autoestima trabajando de forma cooperativa.
- Prevenir conductas desadaptadas.
- Mejorar la cohesión grupal a través de la empatía, el respeto, la tolerancia

Metodología

Las técnicas metodológicas del proyecto "Emocionarte" se fundamentan en aprovechar las experiencias de la comunidad educativa para crear un entorno de confianza y afecto que favorezca la autoestima y la integración social. El aprendizaje

se aborda de manera globalizada, estableciendo conexiones entre los diversos elementos de los hechos y situaciones, partiendo del conocimiento, necesidades y habilidades de alumnos y profesores.

El trabajo en grupos es esencial, promoviendo actitudes respetuosas y la resolución de conflictos a través del diálogo y estrategias comunicativas como la escucha activa y la participación activa en conversaciones. Se enfatiza que el aprendizaje debe ser significativo y aplicable a otros contextos, lo cual aumenta la motivación y la predisposición hacia el aprendizaje, integrando valores importantes para la gestión emocional.

El arte se utiliza como recurso pedagógico en todas sus variantes, proporcionando motivación y una aproximación creativa y placentera al conocimiento. Las dinámicas grupales y el diálogo son cruciales, permitiendo al estudiante transformar su entorno e interactuar efectivamente con él. Estas actividades fomentan la autonomía y el interés por los sentimientos de los demás.

Según la LOMLOE, es vital que las propuestas didácticas sean variadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos cognitivos de los niños, en un ambiente que les ofrezca seguridad emocional. En el contexto metodológico, se destaca la importancia de integrar estrategias artísticas y recursos cotidianos como prensa, fotografías familiares y juegos para fomentar la competencia emocional. Además, es crucial la implicación de toda la comunidad educativa, adoptando enfoques como el constructivista, sistémico y humanista para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Identificación del problema

Tal y como se expone en el estudio realizado por Martín (2019), Inteligencia emocional en la formación del profesorado: estudio de caso, en muchas ocasiones los docentes no cuentan con una formación necesaria para realizar una detección y

gestión de las emociones, lo que provoca que el desarrollo de la inteligencia emocional no se trabaje de forma adecuada dentro de las practicas educativas con los discentes.

Así mismo, otros investigadores (Abarca, 2003; Suberviola-Ovejas, 2012; Trujillo-González et al., 2020) sostienen que, aunque las habilidades emocionales son esenciales en la formación de maestros/as, estos no han recibido debidamente una formación a lo largo del grado o durante sus carreras profesionales que les capacite en materia de inteligencia emocional. Por ende, el profesorado carece de las herramientas, los saberes y los recursos necesarios para promover la competencia emocional en el entorno escolar.

Todo ello resulta contradictorio en cuanto a la importancia que se hace en el desarrollo integral del alumnado dentro de la normativa educativa. La falta de formación del profesorado en dicho ámbito altera los objetivos y saberes básicos que se pretenden alcanzar en el ámbito emocional y de valores éticos y cívicos con nuestro alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. Estos objetivos y contenidos se encuentran recogidos en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Finalmente, autores como Bisquerra et al. (2015) y Pedrera (2016), argumentan que es imprescindible integrar las competencias socioemocionales en la educación inicial de los maestros, permitiendo que éstos se conviertan en modelo referentes en inteligencia emocional haciendo la labor de guías a las familias acerca de la importancia de la socialización emocional de los niños/as.

Además, de esta forma, se promueve el desarrollo integral del estudiantado a través de una enseñanza basada en sus intereses y necesidades emocionales, cuestión

fundamental para conciliar las dificultades y problemáticas a las que se enfrentan que el alumnado de números centros de nuestro país:

- Dificultad en la identificación de las emociones propias y ajenas.
- Impedimentos en la gestión y control de sus emociones.
- Obstáculos en la expresión de las emociones, así como en el tratamiento de estas.
- Dificultades en las habilidades sociales y la autoestima.
- Conductas desadaptadas.

Propuesta de actuación

Una vez identificada la problemática referente a la educación emocional en los centros docentes, en el presente apartado se desarrolla una propuesta de actuación en la que se realiza una vinculación entre la inteligencia emocional y el arte, con el fin último de la mejora de bienestar emocional y social de toda la comunidad educativa.

La propuesta en cuestión abarca todo un curso educativo, dividiendo por trimestres las diferentes actuaciones que se van a llevar a cabo para trabajar dicha problemática. El primer trimestre corresponderá al trabajo de una jornada semanal de las emociones a través de la música; en el segundo, se trabajará la inteligencia emocional mediante la pintura; y, finalmente, el tercero se destinará a trabajar las emociones a través de la danza. Dichas jornadas, se llevarán a cabo tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, adaptando estas actividades a la etapa educativa correspondiente. Asimismo, para finalizar con la propuesta, se realizará la última semana del curso una actividad interetapa e interciclo, con el objetivo de hacer una actuación globalizada que una a todo el alumnado del centro.

Etapas de Educación Infantil

En primer lugar, en la etapa de Infantil, al inicio de la jornada semanal de cada uno de los trimestres en los que se trabaja el proyecto “Emocionarte”, tendrá lugar una asamblea para introducir los contenidos y los aspectos que se van a realizar durante la misma. Posteriormente, se llevarán a cabo cada una de las siguientes dinámicas:

- En el primer trimestre se realizará la propuesta “¡Emociones Musicales!”. En esta dinámica se incluirá el arte de la música, de modo que el tutor/a irá haciendo uso de distintas canciones, para que, posteriormente, los niños/as expresen, en gran grupo, que les ha transmitido cada una de ellas. Cada día de la jornada el/la docente seleccionará un total de 5 canciones, las cuales serán escuchadas atentamente por el alumnado con el objetivo de que cuando finalice cada una de ellas, vote por la emoción que creen que la canción expresa. Para ello, contarán con 5 tarros transparentes que corresponderá a las 5 emociones básicas: tristeza, alegría, ira, asco y miedo. Los/as infantes, al acabar cada una de las canciones, deberán introducir una bolita en el tarro correspondiente a la emoción que ellos/as consideren que representa la canción. Finalmente, en gran grupo, se reflexionará sobre la emoción más votada y el porqué de dicha elección.
- En el segundo trimestre, se abordará la propuesta “¡Dibujamos Emociones!”. Con dicha propuesta se pretende emplear una serie de cuentos de la temática principal del proyecto, las emociones. Por un lado, se incentivará a los/as discentes a la lectura y, por otro lado, se les proporciona herramientas que les ayuden a identificar y gestionar lo que sienten en cada momento a través del dibujo. Cada día de la jornada semanal el/la docente seleccionará una lectura

y la narrará al alumnado, con el objetivo de que éste finalice la dinámica realizando un dibujo que exprese aquello que les ha transmitido cada una de las lecturas.

- En el tercer trimestre, se trabajará la propuesta “¡Danza de Emociones!”. Con dicha propuesta se llevarán a cabo diversos juegos sobre los sentimientos a lo largo de las sesiones de la jornada. En este caso, se trabajarán las diferentes emociones, así como, los sentimientos y la empatía entre iguales. Dichos juegos se desarrollarán a través de la danza, en los cuales, el/la docente les expondrá una emoción y el alumnado deberá representar dicha emoción a través del baile. Se trata de una propuesta que, a lo largo de la jornada, podrá aumentar poco a poco su dificultad y llevarse a cabo en diferentes agrupaciones.

Etapas de Educación Primaria

En segundo lugar, en cuanto a la etapa de Educación Primaria al inicio de la jornada semanal de cada uno de los trimestres en los que se trabaja el proyecto “Emocionarte”, tendrá lugar una tutoría para introducir los contenidos y los aspectos que se van a realizar durante la misma. Posteriormente, se llevarán a cabo las siguientes dinámicas:

- En el primer trimestre se realizará la propuesta “¡Emocionándonos con Melodías!”. El alumnado contará con una gran variedad de instrumentos de los que podrán hacer uso cuando el tutor/a asigne a cada uno de los grupos una emoción, creando con ellos una melodía con la que expresar dicha emoción o sentimiento. Cabe decir que la presente dinámica, a medida que avanza la jornada semanal, podrá variar en dificultad y llevarse a cabo en diferentes agrupaciones.

- En el segundo trimestre, se abordará la propuesta “¡Dibujo, Pintura y Emociones!”. Con dicha propuesta se pretende emplear una serie de libros que traten las emociones, a fin de fomentar el hábito lector del alumnado y, al mismo tiempo, proporcionarles herramientas que les ayuden a identificar y gestionar lo que sienten a través del dibujo y la pintura. Al inicio de la jornada semanal, entre todos/as se seleccionará una lectura, la cual se leerá y analizará en el aula en gran grupo, a fin de que dicha jornada se dé por finalizada mediante la elaboración de un mural colectivo, en el que quede plasmado todo aquello que les ha transmitido la lectura.
- En el tercer trimestre, se trabajará la propuesta “¡Nos Emocionamos Bailando!”. Con la presente propuesta se llevarán a cabo diversas actividades sobre los sentimientos, a fin de trabajar las diferentes emociones, así como, los sentimientos y la empatía entre iguales. Estas actividades se desarrollarán a través de la danza, en las cuales, el/la docente, por grupos, expondrá una emoción. En definitiva, cada día de la jornada, el estudiantado dividido en pequeños grupos de trabajo tendrá que representar mediante una coreografía una emoción emociones básicas que se pueda extrapolar a nuestro día a día. Además, se acabará cada una de las sesiones reflexionando sobre ellas y dando soluciones para la gestión de las mismas.

•

Interetapa e interciclo

Finalmente, mediante un diseño de organización de grupos denominado interetapa e interciclo, ambas etapas educativas, infantil y primaria, trabajarán conjuntamente para llevar a cabo una actividad que recibe el nombre de “Cinefórum”. Esta actividad está estrechamente relacionada también con el arte, en

este caso, el cine. El alumnado realizará tres cortometrajes relacionados con el proyecto “Emocionarte”, plasmando todo lo que han ido aprendiendo a lo largo de las dinámicas trimestrales. Los grupos quedarían distribuidos de la siguiente forma:

- Las aulas de 3 años junto a las de segundo y sexto de primaria.
- Las aulas de 4 años, con las de primero y quinto de primaria.
- Las aulas de 5 años, con las de tercero y cuarto de primaria.

Para esta actividad se realizará una salida al cine del pueblo para ver los diferentes cortometrajes creados por el alumnado del centro acerca de las emociones y el arte, los cuales ayudarán a la reflexión sobre todo lo trabajado en el proyecto. Posteriormente, a la vuelta al centro educativo, se organizará una puesta en común en la que el alumnado, agrupado igual que para la elaboración de los cortometrajes, comentarán cómo ha quedado su propio corto además de los de los otros grupos, realizando una reflexión crítica sobre las emociones y todo lo que conlleva en su relación con el arte.

Conclusiones

El proyecto "Emocionarte" se orienta hacia el desarrollo de la competencia emocional mediante el arte en Educación Infantil y Primaria, destacando la interrelación entre aspectos emocionales y cognitivos. El arte, como medio de estímulo para el pensamiento creativo y la empatía, favorece el autocontrol y la expresión emocional de los niños, siendo una herramienta terapéutica esencial para que los docentes enseñen a explorar emociones de manera segura. La inteligencia emocional es crucial para el bienestar psicológico, como demuestran estudios de Puertas-Molero et al. (2020), y prepara a los estudiantes para manejar situaciones diversas, aumentando su resiliencia y capacidad de gestión emocional. Autores como Cejudo y López-

Delgado (2017) e Issah (2018) resaltan la importancia de los líderes emocionales en el aula, quienes fomentan un clima positivo y guían el desarrollo socioemocional.

La implicación de docentes y familias es vital para mejorar el clima escolar y el bienestar de los alumnos, mostrando que la inteligencia emocional funciona mejor en contextos grupales y que el arte es eficaz para su desarrollo. Este proyecto concluye que es esencial estimular la inteligencia emocional desde temprana edad para reducir comportamientos disruptivos y mejorar la creatividad y el bienestar de los estudiantes.

Finalmente, estudios como los de Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017) sugieren una carencia en la formación de docentes en educación emocional. La investigación y la promoción de proyectos innovadores son fundamentales para mejorar la formación de docentes y fomentar prácticas que integren a toda la comunidad educativa, utilizando el arte para desarrollar competencias emocionales en los estudiantes. Esta necesidad subraya la importancia de que las administraciones educativas ofrezcan una formación adecuada y continua.

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. [Portada.pdf \(ub.edu\)](#)
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

- Aguayo-Muela, A., y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. *Rei DoCrea*, 6, 170-193. <http://hdl.handle.net/10481/45497>
- Escolar, M. C., De la Torre, T., Huelmo, J., y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional* (Trad. Fernando Mora y David González). España: Editorial Kairós S.A.
- Issah, M. (2018). Change Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Sage Open*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/2158244018800910>
- 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. [Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020](#)
- Martín, N. (2019). Inteligencia emocional en la formación del profesorado: estudio de caso. *CIMIE*.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.) *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones para educadores* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mundet Bolós, A., Beltrán Hernández, A. M. y Moreno González, A. (2013). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- Pedrera, I. (2016). La incorporación de la Inteligencia emocional en la formación inicial del profesorado. En M. Martín-Sánchez y T. Groves (Eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp. 79- 90). Salamanca: Farhen House Ediciones.

- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- 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*, 53, de 2 de marzo de 2022. [Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. \(boe.es\)](#)
- 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. [Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. \(boe.es\)](#)
- Moriche, M. P. (2018). *Diversidad e inclusión. Retos para la convivencia. Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio*. (pp. 33-50). Colectivo JIPS. Aljibe.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 1154-1167. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15 (25), 9-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>
- Trujillo-González, E., Ceballos-Vacas, E. M., Trujillo-González, M. C., y Moral-Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil.

Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>

White, I. y Lorenzi, F. (2016). The development of a model of creative space and its potential for transfer from non-formal to formal education. *International Review of Education*, 62(6), 771-790. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-016-9603-4>

**INNOVACIONES EN ESPACIOS DE APRENDIZAJE PARA
ALUMNADO TEA: UN ESTUDIO OBSERVACIONAL.
TRASFORMANDO ESPACIOS EDUCATIVOS: UN ENFOQUE
INCLUSIVO PARA ALUMNADO TEA.**

José Miguel Cardoso Morilla, Natalia Pérez Soto

Universidad de Alicante

José Miguel Cardoso Morilla, jmcm33@alu.ua.es

Natalia Pérez Soto, natalia.perezsoto@ua.es

Introducción

Este estudio aborda la necesidad de adaptar los espacios educativos a la diversidad, especialmente bajo la Ley Orgánica 3/2020, que prioriza la educación inclusiva. Se ha observado un creciente interés del profesorado por la atención a la diversidad, donde, como indican Herrera y Guevara (2019), se necesitan herramientas metodológicas y organizativas que faciliten el aprendizaje y la socialización adaptados a las capacidades de cada estudiante.

La accesibilidad cognitiva es crítica, especialmente para alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuya prevalencia es significativa en España (Zeidan et al., 2022). La OMS (2022) describe el TEA como una condición que afecta la interacción social y la comunicación, lo que subraya la importancia de diseñar espacios que respondan a estas necesidades. Según la Agenda 2030 de la ONU, es crucial garantizar entornos educativos inclusivos y efectivos para todos, enfocando la construcción y adecuación de instalaciones educativas para ser accesibles.

En cuanto al diseño y la transformación de espacios educativos para el alumnado con TEA, se destacan dos enfoques: las Salas Snoezelen, que favorecen la entrada de estímulos sensoriales agradables (Sole et al., 2019), y la metodología Teacch, que se centra en la estructuración física del aula para mejorar la accesibilidad y autonomía del alumnado (González, 2019). Bullón (2020) resalta la importancia de la señalización mediante pictogramas y la necesidad de reducir el exceso de estímulos visuales para facilitar la orientación de estos alumnos.

Finalmente, este trabajo investiga cómo el diseño adecuado de los espacios educativos puede mejorar la accesibilidad y la interacción social del alumnado con TEA, proporcionando un entorno que minimiza la desorientación y la ansiedad, y

promueve un mayor desarrollo social y autónomo. Este estudio busca validar cómo los ajustes en el ambiente físico y los enfoques educativos especializados pueden beneficiar significativamente a estos estudiantes, haciendo hincapié en la importancia de la investigación continua y la implementación de prácticas innovadoras en la educación de estudiantes con TEA.

Objetivos

El objetivo general de la observación será evaluar cómo el diseño y transformación de espacios de aprendizaje influye en el alumnado con autismo.

Por otra parte, de dicho objetivo general subyacen una serie de objetivos específicos de la observación que son fundamentales establecer:

- Observar rasgos relacionados con la accesibilidad del aula.
- Observar cómo la presencia y suavización de estímulos afecta al alumnado TEA en el desarrollo de las dinámicas del aula.
- Observar si en el aula se ofrecen alternativas de interés para el alumnado al que se dirige la intervención.
- Observar cómo el entorno afecta a las relaciones sociales entre el alumnado con autismo y el resto del grupo-clase.

Método

Diseño de investigación

La metodología empleada en la presente investigación ha sido la metodología observacional, en la que el grado de interacción del investigador es nulo, lo que permite el análisis de la relación del espacio con el alumnado del aula mediante sus conductas espontáneas durante un periodo de tiempo determinado.

Para ello, se ha llevado a cabo un registro sistemático y riguroso con el que se ha podido extraer información objetiva de los diferentes comportamientos, episodios y situaciones que se pretende evaluar, en este caso, cómo el diseño y transformación de espacios de aprendizaje influye en el alumnado con autismo.

Así mismo, se ha realizado una observación directa y participante debido a que se ha estado en contacto directo con el hecho a observar, permitiendo el registro de las conductas perceptibles al mismo tiempo que se participa en las dinámicas del grupo. Además, corresponde con una observación pasiva, por lo que se ha interactuado lo menos posible con lo observado, percibiendo los datos tal y como ocurren.

Contexto de la investigación

La transformación del espacio se ha realizado en un centro público de módulo cuatro, situado en Alicante. En el que se encuentran las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Una de las grandes barreras que posee el centro es a nivel de espacios, ya que el número de alumnado es muy alto respecto a los espacios tan reducidos que posee, especialmente eso se hace más notorio en las aulas de E. Infantil y E. Primaria.

El aula en la que se realiza la intervención corresponde a un aula con alumnos/as de 4 años de edad, es decir, se encuentran en segundo ciclo de Educación Infantil. El aula está formada por 20 discentes, 9 niños y 11 niñas, y en ella se refleja la gran diversidad que caracteriza al centro.

La intervención que se expondrá parte de las necesidades de dos de los alumnos del aula, aunque la totalidad del grupo-clase resultará beneficiado de la intervención.

Ambos alumnos están diagnosticados con TEA, por lo que precisan de necesidades específicas de apoyo educativo de Nivel IV con un Grado 3 de apoyo. Por todo ello, necesitan refuerzo en la mayoría de las áreas, lo que implican apoyos

intensivos especializados e individuales durante al menos el 50% de la jornada escolar.

Ambos alumnos poseen una buena predisposición hacia el aprendizaje y colaboración familiar. Entre las principales necesidades que presentan se destacan las siguientes expuestas en sus planes de actuación personalizados:

- Ambiente organizado y estructurado.
- Pautas concretas para realizar la actividad y recordar el proceso que necesita.
- Fomentar sus habilidades sociales.
- Aumentar su intención comunicativa.
- Acompañar en los traslados y actividades de higiene.
- Incrementar su autonomía y facilitar su acceso al currículum.
- Facilitar la inclusión real y efectiva utilizando metodologías propias en actividades del aula.

Tipo de muestreo

En la presente investigación, contamos con un muestreo no probabilístico, es decir, los sujetos de la población seleccionados no han sido al azar, sino que se ha seleccionado la muestra por conveniencia a través de sujetos al que se tiene fácil acceso.

A tal efecto, la muestra seleccionada son los dos alumnos diagnosticados con TEA que se han expuesto en el apartado anterior.

Se ha hecho uso de un muestreo por intervalo parcial, en el que se han tomado intervalos puntuados, en los que parte de ellos han sido ocupados por una o varias ocurrencias de conductas. Además, se ha hecho uso de un registro de la presencia (registrando un 1) o la ausencia (registrando un 0) de las conductas a observar durante este intervalo.

Instrumentos de recogida de información

El instrumento que se utiliza para la recogida de la información ha sido el registro sistemático, el cual representa el sistema de categorías. Este tipo de registro permite anotar lo observado teniendo seleccionadas, descritas y definidas las conductas relevantes en las que se centra la atención. Además, facilita una mayor garantía en cuanto a los resultados.

El proceso de elaboración utilizado corresponde con el proceso deductivo-inductivo, ya que se ha partido inicialmente de procesos de conceptualizar las dimensiones y, a partir de las observaciones realizadas, se ha hecho un listado de rasgos para posteriormente elaborar las categorías.

Figura 1

Comportamiento a observar objeto de la observación											D. RELACIONES SOCIALES CON SUS IGUALES															
Categorías y rasgos	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8	SESIÓN 9	SESIÓN 10	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0		
A. ACCESIBILIDAD DEL AULA	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0																
Ítems																										
a) espacio permite desplazarse y permanecer en los diferentes lugares de forma cómoda.											El entorno fomenta la interacción entre iguales durante el juego.															
El entorno favorece la atención del todo el alumnado, especialmente el alumnado TEA.											El espacio permite respetar la distancia interpersonal con los iguales.															
f) espacio permite acceder, a través de los sentidos, a la información necesaria para realizar actividades, manipular objetos y desplazarse por el aula.											El espacio facilita la incorporación de otros compañeros al grupo.															
Todo el alumnado conoce y entiende las normas de convivencia de clase.											El espacio interfiere en el contacto visual cuando se comunican.															
El alumnado entiende lo que va a ocurrir a lo largo del día.											El espacio permite que todo el alumnado se integre en el grupo para participar en determinadas actividades.															
B. ESTÍMULOS DEL AULA	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0																
Ítems																										
El alumnado ve en ciertos rincones del aula.											C. ALTERNATIVA DE INTERÉS	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	
Primero la presencia de estímulos visuales afecta al desarrollo de los alumnos de clase.											Ítems															
Hay elementos en el aula que facilitan el clima del grupo-clase.											El aula posee un espacio al que el alumnado acude por iniciativa propia.															
Los estímulos del aula subyugan el control de extrínsecos del alumnado, especialmente del alumnado con TEA.											Hay espacios en los que el alumnado pueda trabajar con los diferentes sentidos.															
											Existen espacios que promueven la autorregulación del alumnado, especialmente del alumnado con autismo.															
											Hay una zona en el aula en la que el alumnado surista se siente más autónomo, relajado y seguro.															

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Nombre:	Fecha:
Lugar:	Actividad:
Etapas:	Comienzo:
Sesión:	Final:
Tipo de observación: Parámetro:	Tiempo de observación (intervalo):

Sistema de categorías

Procedimiento

El proceso de observación sistemática y recogida de información se ha llevado a cabo en un entorno natural para el alumnado participante, el aula ordinaria del centro educativo, y se ha realizado en un periodo de cinco meses. Dicho periodo se distribuye de la siguiente forma:

Figura 2

Cronograma de actividades del proyecto de investigación

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN																									
MESES / SEMANAS	NOVIEMBRE					DICIEMBRE					ENERO					FEBRERO					MARZO				
	SEMANA 1 01/11/2022 - 06/11/2022	SEMANA 2 07/11/2022 - 13/11/2022	SEMANA 3 14/11/2022 - 20/11/2022	SEMANA 4 21/11/2022 - 27/11/2022	SEMANA 5 28/11/2022 - 30/11/2022	SEMANA 1 01/12/2022 - 04/12/2022	SEMANA 2 05/12/2022 - 11/12/2022	SEMANA 3 12/12/2022 - 18/12/2022	SEMANA 4 19/12/2022 - 25/12/2022	SEMANA 5 26/12/2022 - 31/12/2022	SEMANA 1 01/01/2023 - 07/01/2023	SEMANA 2 08/01/2023 - 14/01/2023	SEMANA 3 15/01/2023 - 21/01/2023	SEMANA 4 22/01/2023 - 28/01/2023	SEMANA 5 29/01/2023 - 31/01/2023	SEMANA 1 01/02/2023 - 07/02/2023	SEMANA 2 08/02/2023 - 14/02/2023	SEMANA 3 15/02/2023 - 21/02/2023	SEMANA 4 22/02/2023 - 28/02/2023	SEMANA 5 29/02/2023 - 31/02/2023	SEMANA 1 01/03/2023 - 07/03/2023	SEMANA 2 08/03/2023 - 14/03/2023	SEMANA 3 15/03/2023 - 21/03/2023	SEMANA 4 22/03/2023 - 28/03/2023	SEMANA 5 29/03/2023 - 31/03/2023
ACTIVIDADES																									
Observación del aula para determinar las categorías e ítems																									
Evaluación del espacio sin modificaciones (sistema de categorías)																									
Realizar la intervención en el espacio																									
Periodo de adaptación al nuevo espacio																									
Evaluación del espacio con modificaciones realizadas (sistema de categorías)																									

Inicialmente se ha procedido con una observación del aula, la cual ha permitido, como se ha comentado anteriormente, seleccionar las categorías e ítems más relevantes a evaluar en el presente estudio, las cuales se recogen en el sistema de categorías.

Posteriormente a la elaboración del sistema, se ha realizado la evaluación del espacio sin modificar utilizando el instrumento de recogida de información seleccionado. La evaluación se ha realizado en diferentes dinámicas que se llevan a cabo en el aula ordinaria del alumnado, permitiendo de esta forma dar una visión más realista y amplia de cómo el diseño y organización del espacio afecta en cada una de ellas. Dicho periodo se ha organizado temporalmente de la siguiente forma:

Figura 3

Cronograma de la evaluación del espacio sin modificaciones

CRONOGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL ESPACIO SIN MODIFICACIONES						
MESES / SEMANAS	NOVIEMBRE		DICIEMBRE			
	SEMANA 4 23/11/2022 - 27/11/2022	SEMANA 5 28/11/2022 - 30/11/2022	SEMANA 1 01/12/2022 - 04/12/2022	SEMANA 2 05/12/2022 - 11/12/2022	SEMANA 3 12/12/2022 - 18/12/2022	SEMANA 4 19/12/2022 - 25/12/2022
Sesión 1 (22/11/2022)						
Sesión 2 (25/11/2022)						
Sesión 3 (29/11/2022)						
Sesión 4 (02/12/2022)						
Sesión 5 (07/12/2022)						
Sesión 6 (09/12/2022)						
Sesión 7 (13/12/2022)						
Sesión 8 (16/12/2022)						
Sesión 9 (20/12/2022)						
Sesión 10 (21/12/2022)						

En este momento, es cuando se ha realizado la intervención en el espacio del aula, basándose en cuatro pilares fundamentales:

- **Mejorar las relaciones sociales entre el alumnado con autismo y sus iguales dentro del grupo clase a través de la transformación del espacio del aula ordinaria**

El objetivo de este pilar era generar una mayor amplitud a través de la reubicación del mobiliario que permitiese una mejor relación con el entorno, fomentando la relaciones entre el alumnado del grupo.

- **Mejorar la accesibilidad cognitiva del aula**

Para mejorar la accesibilidad se ha hecho uso de pictogramas para señalar los diferentes espacios, recursos y normas del aula. Además, se ha introducido una agenda diaria dirigida a todo el alumnado del grupo-clase y una agenda diaria individualizada para el alunado con TEA.

- **Suavizar los estímulos del aula**

Para suavizar los estímulos del aula se han eliminado los estímulos visuales que causaban numerosas distracciones durante el desarrollo de las dinámicas de trabajo más esenciales del aula.

- **Introducir alternativas de interés dirigidas al alumnado con TEA**

Se ha introducido un espacio dedicado a la estimulación sensorial, en la que se ha incorporado una mesa sensorial y unos panees sensoriales. Además, se ha introducido dos rincones TEACCH de trabajo individual con actividades basadas en sus intereses y necesidades.

Posteriormente a la intervención espacial se ha realizado la evaluación del espacio con las modificaciones utilizando el instrumento de recogida de información seleccionado. La evaluación se ha realizado en las mismas condiciones que en la evaluación inicial del espacio sin modificar. Dicho periodo se ha organizado temporalmente de la siguiente forma:

Figura 4

Cronograma de la evaluación del espacio con modificaciones realizadas

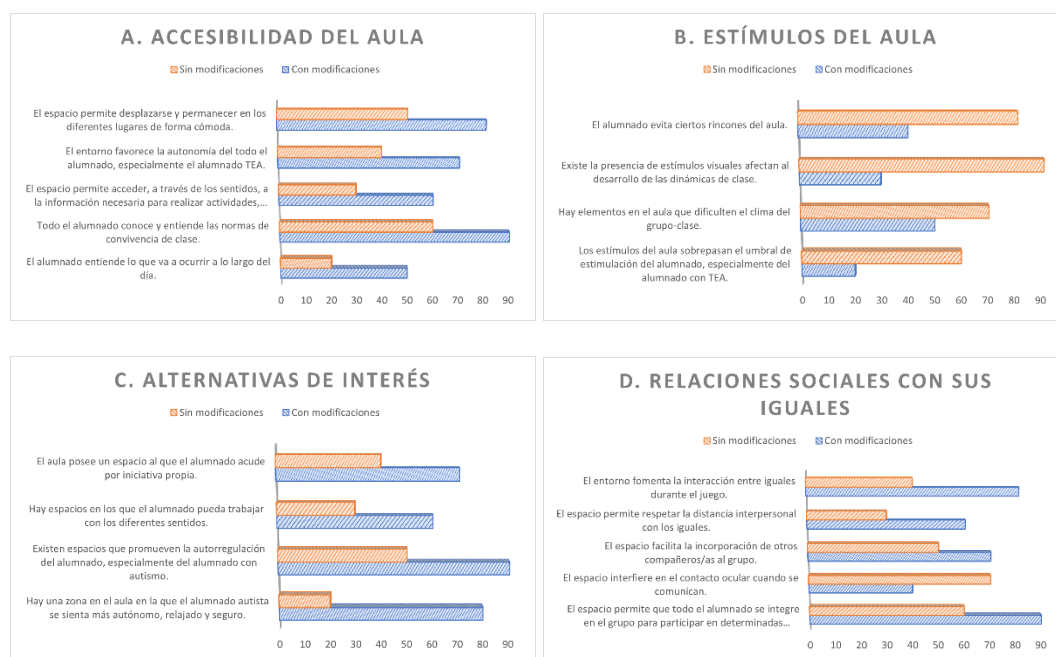
CRONOGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL ESPACIO CON MODIFICACIONES REALIZADAS						
MESES / SEMANAS	FEBRERO	MARZO				
ACTIVIDADES	SEMANA 4 27/02/2023 - 28/02/2023	SEMANA 1 01/03/2023 - 05/03/2023	SEMANA 2 06/03/2023 - 12/03/2023	SEMANA 3 13/03/2023 - 19/03/2023	SEMANA 4 20/03/2023 - 26/03/2023	SEMANA 5 27/03/2023 - 31/03/2023
Sesión 1 (28/02/2023)						
Sesión 2 (03/03/2023)						
Sesión 3 (09/03/2023)						
Sesión 4 (10/03/2023)						
Sesión 5 (16/03/2023)						
Sesión 6 (17/03/2023)						
Sesión 7 (23/03/2023)						
Sesión 8 (24/03/2023)						
Sesión 9 (27/03/2023)						
Sesión 10 (31/03/2023)						

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el presente estudio observacional, mediante histogramas, de acuerdo con los objetivos de investigación planteados inicialmente, al igual que al sistema de categorías creado:

Figura 5

Comparación de resultados de las diferentes categorías evaluadas.



Discusión

En esta sección, se analizan los resultados obtenidos de la investigación sobre cómo la modificación de espacios afecta al alumnado con autismo. Se evaluaron diversas categorías: accesibilidad del aula, estímulos del aula, alternativas de interés para el alumnado con TEA, y relaciones sociales entre iguales.

1. Accesibilidad del aula: se observó un incremento del 30% en la mejora de la accesibilidad tras la intervención, facilitando desplazamientos y mejorando la autonomía del alumnado, así como la comprensión de las normas y la organización temporal del día escolar.

2. Estímulos del aula: La reducción de estímulos visuales y ajustes en el mobiliario disminuyeron la sobreestimulación en un 40%, aunque la mejora en el clima del aula fue menos significativa, con una reducción del 20% en conductas disruptivas.

3. Alternativas de interés: Se mejoró en un 30% la creación de espacios que el alumnado busca por iniciativa propia, y en un 40% la existencia de áreas de autorregulación. La zona para fomentar la autonomía y relajación aumentó su efectividad del 20% al 80%.

4. Relaciones sociales entre iguales: Se reportó un aumento del 40% en las interacciones durante las dinámicas de juego, y una mejora del 30% en el respeto a la distancia interpersonal, facilitando también un 20% más de incorporación a grupos.

El estudio concluye que el rediseño de espacios es crucial para mejorar tanto la accesibilidad como las interacciones sociales del alumnado con TEA, subrayando la importancia de una organización y señalización adecuadas de los espacios. La modificación del ambiente físico ha demostrado ser efectiva para mejorar el clima del aula y proporcionar alternativas sensoriales y estructurales que benefician al alumnado.

Este trabajo resalta la necesidad de considerar el diseño de los espacios educativos como un elemento pedagógico esencial para la inclusión efectiva, apoyado por la Ley Orgánica 3/2020. Se sugiere ampliar la investigación para generalizar los resultados y enriquecer las prácticas educativas en futuras intervenciones. La inclusión se presenta no solo como una obligación legal sino como una necesidad práctica para mejorar las condiciones educativas de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales como el TEA.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (R): Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5 (R)*. American Psychiatric Association.
- Baum, E. J. (2018). Learning space design and classroom behaviour. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 17(9), 34-54.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.17.9.3>
- Bullón, A. (2020). *La percepción espacial y el TEA: análisis de recursos arquitectónicos*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Politécnica de Madrid].
<https://oa.upm.es/62808/>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., y Martos, F. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva*. Plena inclusión España
- González, A. M. (2019). *Trastorno del Espectro Autista: Trabajo por rincones de aprendizaje*. [Trabajo fin de Grado, Universidad de Sevilla].
<https://hdl.handle.net/11441/90563>
- Herrera, J. I., y Guevara, G. (2019). *Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar*. Universidad Nacional de Educación.
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/568>

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. [Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020](#)

López, S. (2018). *Esencia: Diseño de espacios educativos: aprendizaje y creatividad*. Luis Vives.

Montero, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de educación y derecho*, 23. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>

Mora, A. (2019). *Autismo y arquitectura: estrategia para diseñar espacios educativos*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://oa.upm.es/55822/>

Organización de las Naciones Unidas. (2020). *ODS 4. Educación de calidad. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. [Educación - Desarrollo Sostenible \(un.org\)](#)

Organización Mundial Salud. (30 de marzo de 2022). *Autismo*. [Autismo \(who.int\)](#)

Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176, <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>.

Solé, C., Cifré, I., Celdrán, M., Gaspar, M., y Rodríguez, L. (2019). Contribuciones de la estimulación multisensorial (Snoezelen) en personas mayores con demencia. *International Journal of Developmental and Educational*

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349860126030>

Zeidan J., Fombonne E., Scolah J., Ibrahim A., Durkin M. S., Saxena S., Yusuf A., Shih A., y Elsabbagh M. (2020). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: UN ESTUDIO METODOLÓGICO

Miguel Ángel Durán-Vinagre¹

**¹Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de
Educación y Psicología (Badajoz). Universidad de
Extremadura.**

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Miguel Ángel Durán-Vinagre**, Av. De Elvas S/N, Campus Universitario de Badajoz, Badajoz, C.P. 06006, mduranv@unex.es

Introducción

La diversidad cultural y lingüística son dos características de la sociedad europea actual, en la que comunicarse se convierten en una necesidad para el entendimiento intercultural y la cohesión social. La educación bilingüe en Educación Primaria ha experimentado un creciente interés y adopción en los últimos años. Este enfoque educativo, que implica la enseñanza de contenidos académicos en dos idiomas, generalmente la lengua materna y una lengua extranjera, ofrece múltiples beneficios para el desarrollo integral de los estudiantes. En consonancia, las lenguas extranjeras juegan un papel clave en la cimentación de esa identidad plurilingüe y pluricultural de la Europa del siglo XXI y del mundo en general. Un mundo global donde los medios de comunicación, el comercio y los negocios, el mundo del turismo, ocio y viajes, la difusión científica de conocimientos o el acceso a diferentes formas de manifestaciones culturales, hacen necesaria la adquisición de vehículos de comunicación distintos al que ya poseemos (Pavón, 2018).

El bilingüismo cada vez está más presente en los centros educativo, donde se emplea un nuevo enfoque, conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), en la que varias materias no lingüísticas se imparten en la segunda lengua (Doiz et al., 2014; Pavón, 2018). Entre esas materias se encuentra la Educación Física. A pesar de los múltiples beneficios que presenta dicha metodología y pese al actual crecimiento de investigaciones en este ámbito, siguen existiendo terrenos por explorar y diversas lagunas en las que ahondar.

De acuerdo con Coyle et al. (2010), para que el enfoque AICLE sea adecuado, debe de tener en cuenta cuatro principios fundamentales, los cuales se conocen como “4Cs”: *el contenido* (el cual debe ser el protagonista), *la comunicación* (la lengua será

utilizada como medio para aprender los contenidos, a la vez que se aprende dicha lengua), *la cultura* (el alumnado podrá conocer diferentes formas de pensar y actuar) y *la cognición* (el individuo desarrollará nuevas habilidades de pensamiento que le permitan aprender los contenidos y la segunda lengua).

La enseñanza de una lengua extranjera (LE) en el contexto escolar, como asignatura, sin conexión con los contenidos curriculares, da como resultado unos niveles de competencia comunicativa muy limitados (Madrid & Madrid, 2014). Sin embargo, las experiencias de tipo AICLE ofrecen la posibilidad de aprender lengua centrándose en los objetivos de las áreas curriculares tales como la Educación Física, la Educación Musical, Geografía o Historia (Torres, 2012), dándole de este modo sentido al aprendizaje de la lengua vehicular, contextualizando los aprendizajes de un modo más natural, algo que no puede darse cuando se enseña la LE como asignatura desligada de las demás áreas (Madrid & Madrid, 2014).

Entre los diferentes argumentos para adoptar un enfoque AICLE en los centros educativos, Lasagabaster (2008) menciona las siguientes razones:

- Prepara a los alumnos para el acceso al mundo globalizado y, al mismo tiempo, le motiva a aprender una lengua extranjera.
- Ayuda a desarrollar la competencia intercultural, intereses y actitudes plurilingües.
- Ayuda a aprender vocabulario específico.
- Promueve el aprendizaje implícito y explícito centrándose en la comunicación.
- Incide en una mayor comunicación entre el profesor y alumno e incluso entre alumno-alumno.

Para Pavón (2018), en un enfoque AICLE, el gran beneficio de usar la lengua en clase no es otro que el incremento de la capacidad para usar las destrezas

lingüísticas relacionadas con los contenidos académicos de la asignatura, más aún que por el incremento de horas de exposición a la lengua.

Aunque son múltiples los autores que defienden el enfoque AICLE y sus beneficios, sumado ello a la expansión y aceptación en el ámbito escolar, también nos encontramos con aquellos que no consideran esta propuesta del todo válida o con puntos débiles sobre los que hay que incidir. Algunos de estos aspectos negativos son (Doiz et al., 2014; Meyer, 2010):

- Falta de materiales didácticos adecuados para su práctica.
- La segregación del alumnado en aquellos centros que ofrecen la opción de cursar o no un programa bilingüe, permitiendo normalmente el acceso a estos a aquel alumnado con mejor rendimiento.
- Los conocimientos previos de la LE son dispares entre los discentes. Esto dificulta el trabajo del maestro por el hecho de tener diferentes niveles en una misma clase.
- Pérdida de conocimiento de los contenidos y vocabulario en español debido a que diferentes asignaturas son impartidas en lengua extranjera.
- Las habilidades del alumnado en cuanto a la comunicación escrita son muy pobres, ya que AICLE antepone que el alumno sea capaz de comunicarse oralmente, aunque cometa errores gramaticales.
- Falta de motivación. Aunque se da por sentado que el hecho de dar la asignatura en LE resulta motivante para el alumnado, no hay muchos estudios que lo confirmen. Además, y como vimos en apartados anteriores, la motivación depende de factores diferentes para cada individuo.

- Nivel insuficiente de inglés del profesorado, así como de capacitación metodológica.

Por otra parte, centrándonos en los docentes, y atendiendo a [Ambrosio et al. \(2010\)](#), la epistemología hace hincapié en el hecho de que es precisamente la competencia de las personas que imparten la docencia la que garantiza o no la calidad del sistema educativo. Al hilo de ello, los Programas Bilingües tienen un enfoque metodológico que va más allá de la enseñanza de una lengua extranjera, por lo que parece necesario plantear las necesidades reales que tienen los docentes adscritos a estos programas, así como las herramientas y conocimientos que son precisos desarrollar para un desempeño eficaz de la actividad en las aulas bilingües ([Lova et al., 2013](#)). En este sentido, estos autores manifiestan que los profesores de AICLE deben poseer un buen dominio de la lengua extranjera que utilizarán como vehículo de instrucción. Por lo tanto, la formación de los docentes es esencial para garantizar un enfoque efectivo en la enseñanza bilingüe.

[Cenoz & Gortez \(2017\)](#) sostienen que los docentes deben estar equipados con las herramientas y estrategias pedagógicas adecuadas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que la capacitación en metodologías de enseñanza bilingüe, como el enfoque AICLE puede ser beneficiosa para mejorar la calidad de la enseñanza. A esta realidad, se suma la necesidad de disponer de recursos didácticos adecuados para este aprendizaje ya que los materiales que integran el uso de tecnologías y enfoques innovadores pueden captar el interés de los estudiantes y facilitar su comprensión de contenidos complejos. En el estudio llevado a cabo por [Doiz & Lasagabaster \(2020\)](#), el uso de juegos y actividades interactivas puede mejorar la motivación y el rendimiento académico de los alumnos.

El bilingüismo ha demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Para [Bialystok \(2011\)](#), los niños bilingües son más

hábiles en tareas que requieren atención y control ejecutivo, lo que sugiere que el aprendizaje de un segundo idioma puede fortalecer las funciones cognitivas. Este desarrollo cognitivo se traduce en un mejor rendimiento académico en otras áreas del conocimiento. De igual forma, el aprendizaje bilingüe también fomenta habilidades sociales y culturales. Los estudiantes que aprenden en un entorno bilingüe tienen la oportunidad de interactuar con compañeros de diferentes orígenes culturales, lo que enriquece su experiencia educativa. [Cenoz & Gortez \(2020\)](#) destacan que el bilingüismo promueve la empatía y la comprensión intercultural, habilidades esenciales en un mundo globalizado.

La educación bilingüe ofrece múltiples beneficios que van más allá de la simple adquisición de un segundo idioma. Según [Cummins \(2017\)](#), el aprendizaje de una lengua adicional puede mejorar las habilidades cognitivas de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas. Además, algunos estudios empíricos indican que los estudiantes que participan en programas bilingües tienden a tener una mayor autoestima y confianza en sus habilidades lingüísticas ([Lasagabaster & Doiz, 2016](#)).

Por otra parte, la educación bilingüe en los centros ha generado abundante literatura científica a nivel nacional e internacional ([Coyle et al., 2010](#); [Lasagabaster, 2008](#); [Lova et al., 2013](#)). Sin embargo, podemos decir que no sucede lo mismo en referencia al área de Educación Física tratada bajo un enfoque AICLE y las valoraciones de los estudiantes.

En resumen, la percepción del alumnado de esta etapa, por lo general, es positiva, aunque también se identifican desafíos significativos. Los beneficios del aprendizaje bilingüe, como el desarrollo cognitivo y las habilidades sociales, son ampliamente reconocidos por los estudiantes, pero, sin embargo, es fundamental abordar las dificultades que enfrentan para garantizar una experiencia educativa

enriquecedora. Por lo tanto, para mejorar dicha percepción, es fundamental invertir en la formación docente, proporcionar apoyo emocional y académico, y asegurar la disponibilidad de recursos didácticos adecuados. Solo a través de un enfoque integral se podrá maximizar el potencial del aprendizaje bilingüe en esta etapa educativa, de ahí que el objetivo principal de esta investigación fuera conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la Educación Física bilingüe.

Método

Diseño del estudio

Dada la naturaleza de las variables objeto de estudio, la investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo (Ato et al., 2013). De acuerdo con estos autores, las estrategias utilizadas serían la asociativa y la transversal, ya que son estudios no experimentales, cuyo objeto de exploración son la relación de las variables en un momento temporal determinado.

Participantes

El diseño muestral fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, participando un total de 87 estudiantes (43 chicos = 49,4%; 44 chicas = 50,6%) de 3 centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Extremadura. Concretamente, los centros estaban ubicados en Badajoz y en Mérida. Los colegios estaban catalogados como “bilingües” y en ellos se impartía la asignatura de Educación Física bajo un enfoque AICLE (inglés- español). El alumnado participante, matriculado en 6º curso de Educación Primaria, cuya edad era de 11/12 años.

Instrumento

Para abordar el objetivo planteado se utilizó el cuestionario en la versión española del SSI (Sport Satisfaction Instrument) adaptado al aprendizaje de la Educación Bilingüe en inglés de Baena & Granero (2015). Este instrumento presenta dos factores o dimensiones: satisfacción/diversión con la EF bilingüe (5 ítems) y aburrimiento con la EF bilingüe (3 ítems). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert con un rango que oscila desde (1) totalmente en desacuerdo y (5) totalmente de acuerdo. La consistencia interna en la subescala de satisfacción/diversión fue un valor de Alpha de Cronbach de .83, y en la de aburrimiento .71, siendo adecuada en sendos casos.

Análisis estadístico

Se realizó un análisis inferencial, a través de la prueba U de Mann Whitney, de las variables calificación en inglés, calificación en EF, importancia del inglés, EF bilingüe, diversión, aburrimiento con la EF bilingüe y competencias, en función del sexo, asistir a clases extraescolares y haber repetido curso.

Resultados

Percepción del alumnado en relación con el cuestionario SSI adaptado a la Educación Física bilingüe (inglés)

A fin de investigar las asociaciones y diferencias entre variables, se hizo uso de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (U) para el análisis inferencial. La Tabla 1 refleja que el hecho de haber repetido curso o no, muestra diferencias respecto a la calificación en la asignatura de inglés ($U = 122,500$; $p = 0,000$) (significativa al nivel 0,01 bilateral), a la calificación en la asignatura de Educación

Física ($U= 236,500$; $p = 0,036$) y a la importancia que le otorga al inglés como idioma ($U = 200,000$; $p= 0,012$), siendo estas dos últimas diferencias significativas al nivel 0,05 (bilateral). El resto de las variables analizadas, no presentaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género y las clases extraescolares en inglés, en relación a la calificación en inglés, la calificación en Educación Física, la importancia del inglés, la Educación Física bilingüe, y en el SSI con la diversión, el aburrimiento y las competencias (Tabla 2).

Table 1

Análisis inferencial de las variables objeto de estudio

		Calificación en inglés	Calificación en EF	Importancia Inglés	EF Bilingüe
Género	<i>U</i>	830,500	855,500	821,000	900,000
	<i>p</i>	,306	,415	,281	,692
Repite curso	<i>U</i>	122,500**	236,500*	200,000*	330,000
	<i>p</i>	,000	,036	,012	,458
Extraescolares inglés	<i>U</i>	835,000	821,000	702,000	819,500
	<i>p</i>	,760	,658	,135	,663

Nota. U: U de Mann-Whitney; p: significación bilateral; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Table 2

Análisis inferencial de las variables del SSI.

		Diversión	Aburrimiento	Competencias
Género	<i>U</i>	721,500	909,500	826,000
	<i>p</i>	,055	,745	,306
Repite curso	<i>U</i>	316,500	358,500	254,500
	<i>p</i>	,359	,711	,081
Extraescolares inglés	<i>U</i>	771,000	764,000	693,000
	<i>p</i>	,387	,333	,119

Nota. U: U de Mann-Whitney; p: significación bilateral; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo principal conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la Educación Física bilingüe.

Destacable es también los bajos niveles de aburrimiento en base a la muestra del estudio, mostrando los discentes su desacuerdo con afirmaciones como “en las clases de EF en inglés, normalmente me aburro” o “en EF en inglés deseo que la clase termine rápidamente”. A este respecto, altos niveles de satisfacción/diversión y bajos valores de aburrimiento, son algunas de las conclusiones que pueden extraerse, las cuales son coincidentes con las que Baena et al. (2016) obtienen en su investigación sobre el aprendizaje de la Educación Física bilingüe a partir de las metas de logro y el clima de aprendizaje. Respecto a los valores de aburrimiento, y como hemos mencionado, son bajos, concordando con los estudios de Baena et al. (2017), con estudiantes bilingües, y con los trabajos de Hernández et al. (2008) y Baena et al. (2012), realizados con estudiantes monolingües. Si bien hay que decir que las medias de las valoraciones para cada uno de los ítems del cuestionario SSI adaptado a la Educación Física bilingüe obtenidas en nuestro estudio, comparadas con aquellas que recogen en su trabajo Baena & Granero (2015) en el proceso de validación del instrumento SSI-PE, las emanadas de la muestra de nuestra investigación son superiores para el factor satisfacción/diversión, e inferiores para el factor aburrimiento. Estos resultados son positivos, puesto que el alumnado que disfruta en las clases de EF aumenta su compromiso con el aprendizaje de un nuevo idioma (Busse & Walter, 2013) incrementando así su motivación (Baena et al., 2012).

En lo relativo a los resultados que aporta el análisis inferencial, no se encontraron diferencias significativas entre la variable sexo respecto a la calificación en las asignaturas de inglés y Educación Física, la importancia del inglés como

idioma, la EF bilingüe como asignatura, la diversión, el aburrimiento y el nivel competencial. Pero, si se observan los rangos promedios para cada uno de estos factores, sí aparecen valores superiores en las chicas. Es decir, el género femenino le otorga más importancia al inglés como idioma, se muestra más competente, y tiene una consideración más positiva respecto a la EF bilingüe, entre otros aspectos. Ello va en la línea de estudio de Ghazvini & Khajepour (2011), en el que se revela que las niñas están más inclinadas al bilingüismo que los niños, creen que agregan algo nuevo a su experiencia estudiando inglés y sienten que es importante hablar dos idiomas.

Tampoco se hallaron diferencias significativas entre la asistencia o no a actividades extraescolares de inglés y el resto de los factores enumerados con anterioridad. Si bien, los rangos promedio muestran que aquellos alumnos que sí reciben clases extraescolares de inglés presentan mayor calificación en la asignatura de inglés, muestran mayor importancia hacia este idioma, se divierten más, así como una percepción competencial mayor.

Sin embargo, el hecho de haber repetido curso o no, sí que muestra diferencias significativas con la calificación en la asignatura de inglés, la calificación en la asignatura de Educación Física y la importancia que le otorga al inglés como idioma. Analizando los rangos promedios, aquel alumnado que no repite le da más importancia al inglés, obtiene mejores calificaciones, se considera más competente y el grado de satisfacción/diversión es mayor. Una posible explicación a estas diferencias viene dada por el hecho de las carencias que presenta el alumnado repetidor. Si ha repetido curso es porque no ha alcanzado los objetivos mínimos y ello redundando consecuentemente en las calificaciones y en la importancia que muestra sobre todo lo relacionado con el ámbito académico.

Referencias

- Ambrosio, R., García, F., Ruiz de Adana, M.A., & Trillo, A.V. (2010). *Educación Física bilingüe AICLE*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baena, A., Gómez, M., Granero, A., & Martínez, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy152.mpsd>
- Baena, A., Gómez, M., & Granero, A. (2017). Aprendizaje de la Educación Física Bilingüe a partir de las metas de logro y el clima de aprendizaje. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (28), 81-93.
- Baena, A., Granero, A., Bracho, C., & Pérez, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to physical education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-395. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4037>
- Baena, A., & Granero, A. (2015). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado al aprendizaje de la Educación Física bilingüe en Inglés. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (24), 63-76.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.
<https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 103-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2020). Dealing with language issues in English-medium instruction at university: A comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 257-271.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1705925>
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Ghazvini, S. D., & Khajepour, M. (2011). Attitudes and Motivation in learning English as Second Language in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.264>
- Hernández, J. L., Velázquez, R., Martínez, M. E., Garoz, I., & López, A. (2008). Frecuencia de actividad física en niños y adolescentes: relación con su

- percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su satisfacción con la Educación Física. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 79-92.
<https://doi.org/10.1174/021037008783487129>
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 37(6), 779-799.
<https://doi.org/10.1093/applin/amv059>
- Lova, M., Bolarín, M. J., & Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Madrid, M., & Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. En Eisenmann, M. y T. Summer (eds). *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. (pp. 11-29). Heidelberg: Winter.
<https://doi.org/10.58265/pulso.5002>
- Pavón, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Tribuna Norteamericana*, 26, 20-26.
- Torres, A. M. (2012). *El uso de la lengua inglesa mediante actividades de Educación Física en la ESO. Una experiencia CLIL (Tesis Doctoral)*. Universidad de Santiago.

ACTITUDES Y CONOCIMIENTO SOBRE LA DISCAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Marta Aparicio Puerta, Javier Sánchez Mendías

Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Marta Aparicio Puerta, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Cartuja, s/n. 18071, martaap@ugr.es**

Introducción

La sociedad del siglo XXI es una sociedad, sin duda, diversa y heterogénea y esto, lógicamente, se ve reflejado en nuestras aulas día a día. Por ello, de la forma en que la escuela sea capaz de gestionar y atender a esta diversidad dependerá el éxito, no solo de los estudiantes, sino también, de nuestro desarrollo como comunidad. Para atender de manera adecuada a esta diversidad, es esencial apostar por una escuela inclusiva, que les ofrezca a todos los estudiantes sin excepción las mismas oportunidades para aprender y para crecer en todos los ámbitos de su desarrollo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). De hecho, la inclusión no solo se ha de enfocar en adaptaciones curriculares, sino también en la modificación de las actitudes y percepciones de toda la comunidad educativa hacia la diversidad y, en concreto, hacia la discapacidad, pues siguen siendo uno de los colectivos con mayor índice de exclusión social (Latorre y Liesa, 2016). Estas actitudes, que se presentan como un obstáculo para la inclusión, fueron definidas hace ya mucho tiempo por Allport (1935) como la predisposición a pensar, sentir y actuar de una determinada forma hacia un colectivo concreto. De esta forma, se podría afirmar que nuestras actitudes determinan la manera en la que nos relacionamos con el resto de las personas, de tal forma que, si estas son negativas, difícilmente accederemos a incluir socialmente a ese colectivo. De hecho, así se aprecia en muchas escuelas, donde los estudiantes con discapacidad no solo son peor percibidos por el resto, sino que, además, suelen tener menos amigos que sus iguales sin discapacidad (Avramidis et al., 2018; Banks et al., 2017; Huber et al., 2018; Petry, 2018; Schwab, 2015, 2018; Taheri et al., 2016). Del mismo modo, esta falta de participación en el día a día del aula se debe, esencialmente, a las actitudes negativas de sus iguales (Frese & Yun, 2007; Petry, 2018; Rillota &

Nettelbeck, 2007; Schwab, 2017). Esta falta de socialización con sus compañeros puede, y suele, tener notables consecuencias tanto en el presente como en el futuro de los menores, a nivel emocional y en su desarrollo generalizado (Gonzálvez et al., 2016). Por suerte, no siempre nos encontramos con una visión tan negativa del panorama inclusivo, ya que, aunque es cierto que son muchos los investigadores que se han encontrado con que los estudiantes cuentan con una actitud negativa hacia la discapacidad (Kalyva & Agaliotis, 2009; Malinen & Savolainen, 2008; Wang & Qi, 2020); la mayoría muestran una actitud mucho más favorable y positiva (Alnahdi, 2019; Arellano et al., 2019; D'Agostino & Douglas, 2021; Dias et al., 2020; Felipe-Rello et al., 2020). Estas actitudes están condicionadas, en gran medida, por la cantidad de información que la persona tiene sobre la discapacidad, de tal forma que, se requiere contar con un conocimiento sobre las características, posibilidades y limitaciones de estas para asegurarnos unas actitudes positivas hacia la discapacidad (Alnahdi et al., 2020; Polo, et al., 2020). Sin embargo, el conocimiento que tienen los menores sobre discapacidad sigue siendo preocupantemente escaso (Diamond & Hong, 2010; Diamond & Tu, 2009; Hodgkinson, 2007; Williamson, 2014); hasta tal punto que, incluso aquellos estudiantes que tenían en sus aulas compañeros con discapacidad tampoco sabían identificar este concepto (Aparicio, 2024; Giagazoglou & Papadaniil, 2018). En concreto, la etapa de Educación Infantil representa una etapa crucial para la implementación de prácticas inclusivas, donde se promuevan valores de igualdad, respeto y aceptación de la diversidad, ya que es en estos primeros años cuando se configuran las bases del desarrollo social y emocional de los niños. Además, estas actitudes negativas y estos prejuicios empiezan a estar instaurados en los menores a partir de los 3 o 4 años (Aboud, 2008); y, cuanto más tiempo pase en su mente una actitud negativa, más complicado será modificarla (Cameron et al., 2011).

Por tanto, los objetivos que se establecen con esta investigación son:

- Evaluar el conocimiento que tienen los menores de Educación Infantil sobre la discapacidad.
- Analizar las actitudes hacia la discapacidad de estos.
- Identificar si existe una relación entre el conocimiento y la formación de estas actitudes.

Método

Participantes

Para llevar a cabo este estudio se ha contado con la colaboración de 326 participantes, siendo todos ellos estudiantes de la etapa de Educación Infantil. En concreto, y con el fin de obtener una muestra variada y representativa, estos participantes pertenecían a diez centros educativos diferentes, los cuales tenían un carácter público (n=100), concertado (n=181), o privado (n=45).

En cuanto a las características sociodemográficas más destacables de los menores, podemos destacar la edad y el género. En relación con la primera variable, la mayoría de los participantes tenían 5 años (n=191), seguidos de aquellos con 4 años (n=86) y con 6 años (n=49). Por otro lado, si analizamos segunda variable, se puede afirmar que se trata de una muestra bastante homogénea, puesto que un poco más de la mitad de la muestra son niñas (n=173), siendo el resto (n=153) niños.

Instrumentos

En primer lugar, para identificar el conocimiento que los participantes tenían acerca de la discapacidad, se utilizó una simple adaptación del instrumento *Understanding Disability Scale* de Esposito y Peach (1983). Esta básicamente consistió en preguntar a los menores si saben lo que es una persona con discapacidad

y si su respuesta era afirmativa, se les pidió que reflejaran sus ideas sobre este concepto a través de un dibujo. Además, se les hacían unas breves cuestiones con el fin de profundizar un poco más e identificar el origen de dicho conocimiento.

Por otro lado, para analizar las actitudes hacia la discapacidad, se utilizó la *Escala de evaluación de actitudes hacia la discapacidad en el alumnado de Educación Infantil*, la cual cuenta con las suficientes condiciones de validez y fiabilidad, con un coeficiente de Alfa de Cronbach de .80 (Aparicio et al., 2023). Este instrumento nos permite valorar los tres componentes de las actitudes (afectivo, conductual y cognitivo) hacia diferentes tipos de personajes (sin discapacidad, discapacidad sensorial, discapacidad motora y discapacidad intelectual). Además, esta evaluación se apoya en imágenes y material tangible, que facilita la participación de los menores.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, el primer paso fue establecer contacto con varios centros educativos que cumplieran el requisito de tener estudiantes cursando la etapa de Educación Infantil. Este primer contacto se estableció con los directores de los centros y los docentes de la etapa, a través de una reunión en la que se les explicó cómo sería el procedimiento del análisis de las actitudes y la relevancia del estudio.

Una vez que estos aceptaron, se solicitó también autorización a los familiares de los participantes, ya que estos son menores. Del mismo modo, se solicitó la colaboración voluntaria por parte de los propios participantes, quienes, al percibir la tarea como una actividad lúdica, aceptaron sin ningún problema.

Tras contar con las diferentes aprobaciones, se procedió al análisis de las actitudes hacia la discapacidad de los participantes. Para ello, se les pasó el instrumento en un lugar separado del resto, para evitar así, posibles distracciones o influencias por parte de sus iguales.

Finalmente, se trasladaron todos los datos recogidos a una base de datos y se procedió al análisis de los mismos a través del programa estadístico SPSS, en su versión 28, obteniendo así los datos que se comentan a continuación.

Resultados

Inicialmente, para identificar cuál era el conocimiento que los participantes tenían acerca de la discapacidad, se realizó un análisis descriptivo de frecuencias.

Así, se pudo observar que el conocimiento general que los menores tenían sobre la discapacidad era bastante limitado, pues de los 326 participantes, tan solo el 7,1 % (N=23), reconoció saber lo que era una persona con discapacidad. En cambio, el restante casi 93% (n=303) respondieron negativamente ante esta cuestión.

En concreto, al pedirles que hicieran un dibujo sobre lo que para ellos era una persona con discapacidad, la mayoría la representó a través de un personaje con discapacidad física o motora (n=10). Igualmente, fue muy recurrente la representación de una persona con discapacidad sensorial, concretamente, con dificultades auditivas (n=6). Además, otro de los participantes hizo un dibujo representando, por un lado, a una persona con discapacidad física y, por otro, a otra con discapacidad intelectual. El resto de menores, que afirman saber lo que era una persona con discapacidad, la definieron como <<una persona que tiene problemas>>, pero no quisieron realizar un dibujo sobre ello.

Posteriormente, para conocer cómo eran las actitudes de los participantes, se hizo un análisis descriptivo. En este se pudo apreciar cómo, en general, la muestra cuenta con unas actitudes bastante positivas, especialmente en el componente afectivo y conductual, donde los valores máximos que se pueden obtener son 5 y 3 respectivamente. En cambio, el componente cognitivo de las actitudes, cuyos valores pueden oscilar entre -8 y +8, reflejan unas actitudes más neutras (Tabla 1).

Tabla 1.

Medias y desviaciones típicas de los diferentes componentes de las actitudes hacia los diferentes personajes, con y sin discapacidad.

Tipo de personaje	Componente	<i>M</i>	<i>DT</i>
Sin discapacidad	Afectivo	4.39	0.60
	Conductual	2.78	0.37
	Cognitivo	0.21	0.21
Discapacidad sensorial	Afectivo	4.19	0.77
	Conductual	2.69	0.49
	Cognitivo	0.05	0.21
Discapacidad motora	Afectivo	4.16	0.92
	Conductual	2.69	0.52
	Cognitivo	0.10	0.20
Discapacidad intelectual	Afectivo	3.97	0.98
	Conductual	2.57	0.62
	Cognitivo	-0.01	0.23

No obstante, y a pesar de esta visión generalizada tan positiva, estos valores siguen siendo más positivos hacia el personaje sin discapacidad que hacia cualquiera de los otros personajes con discapacidad, tanto en el componente afectivo ($M=4.39$; $DT=0.60$), como en el componente conductual ($M= 2.78$; $DT=0.37$), como en el

cognitivo ($M= 0.21$; $DT=0.21$). En cambio, en el lado opuesto, se encuentra el personaje con discapacidad intelectual, quien recibe las actitudes menos positivas en el componente afectivo ($M= 3.97$; $DT=0.98$) y conductual ($M=2.57$; $DT=0.62$), e incluso, negativas en el componente cognitivo ($M=-0.01$; $DT=0.23$). En el centro, y con valores muy similares, se encuentran los personajes con discapacidad sensorial y motora.

Finalmente, se compararon las actitudes en función del conocimiento y se realizó también un análisis ANOVA, con el fin de identificar si este pudiera considerarse una variable determinante en la construcción de las actitudes hacia la discapacidad.

De manera sorprendente, tal y como se puede observar en la Tabla 2, en la mayoría de los casos, las actitudes más positivas se encontraron en aquellos que no sabían lo que era una persona con discapacidad, a excepción de todos los componentes de las actitudes hacia el personaje sin discapacidad y del componente cognitivo de las actitudes hacia el personaje con discapacidad sensorial y motora, donde los valores más positivos los mostraron aquellos que sí supieron identificar qué es una persona con discapacidad. En concreto, estas diferencias se encontraron que eran significativas en el caso del componente conductual de las actitudes hacia el personaje con discapacidad sensorial ($p=.018$) y con discapacidad intelectual ($p=.012$). Igualmente, esta significatividad puede apreciarse en el componente cognitivo de las actitudes hacia el personaje con discapacidad motora ($p=.009$).

Tabla 2.

Diferencias en las actitudes entre los participantes con y sin conocimiento sobre la discapacidad.

Personaje	Componente	Con conocimiento		Sin conocimiento	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Sin discapacidad	Afectivo	4.47	0.73	4.38	0.59
	Conductual	2.79	0.34	2.78	0.37
	Cognitivo	0.25	0.28	0.20	0.21
Discapacidad sensorial	Afectivo	4.05	1.00	4.20	0.75
	Conductual	2.46	0.62	2.71	0.48
	Cognitivo	0.08	0.28	0.05	0.21
Discapacidad motora	Afectivo	4.03	1.05	4.17	0.90
	Conductual	2.59	0.58	2.70	0.52
	Cognitivo	0.20	0.20	0.09	0.19
Discapacidad intelectual	Afectivo	3.70	1.15	3.99	0.97
	Conductual	2.26	0.77	2.59	0.61
	Cognitivo	-0.07	0.31	0.00	0.23

Discusión

Fomentar una escuela inclusiva de calidad sigue siendo una de las mayores preocupaciones de nuestro sistema educativo, en general, y de las escuelas, en particular. Para lograrla, uno de los obstáculos más difíciles de detectar, pero, probablemente, más dañinos son las actitudes que tienen hacia la discapacidad las personas que forman su entorno. Por ello, el propósito de esta investigación es identificar de manera temprana, pues se lleva en la etapa de Educación Infantil, cuál es el conocimiento sobre la discapacidad y las actitudes hacia la misma que tienen los estudiantes.

En primer lugar, al analizar cuál era la información que los menores tenían sobre las personas con discapacidad, se ha encontrado que, al igual que ya se había concluido anteriormente, el nivel de conocimiento sobre la temática en los menores es muy limitado, pues tan solo el 7% de los participantes supieron identificar a una persona con discapacidad; y que, además, esta representación queda prácticamente limitada a las discapacidades visibles (Aparicio, 2024; Dyson, 2005; Williamson, 2014).

Por otro lado, se ha observado que, aunque el conocimiento sobre la discapacidad de los menores de Educación Infantil no era muy profundo, sí que poseían una actitud favorable hacia la misma. Esta visión tan positiva difiere de los resultados negativos encontrados en estudios anteriores (Galván y García, 2017; Haciibrahimoğlu & Ustaoglu, 2020; Tekin et al., 2020; Werner et al., 2015), lo que nos puede llevar a tener una visión más esperanzadora de la inclusión educativa. No obstante, los participantes de la muestra aún siguen prefiriendo relacionarse con aquellos que no tienen ningún tipo de discapacidad, al igual que se apreciaba anteriormente (Aparicio, 2024; Diamond et al., 2008; Odom et al., 2006).

En concreto, el componente cognitivo de las actitudes es el único que presenta unos resultados neutros, lo cual está justificado, probablemente, por la falta de información que se ha comentado anteriormente, ya que, sin una información apropiada y profunda, no pueden adquirir un concepto adecuado de las diferentes discapacidades.

Además, si diferenciamos por el tipo de discapacidad, se puede observar cómo los participantes muestran menos preferencia por interactuar con el personaje con la discapacidad intelectual, cuyo componente cognitivo adquiere, incluso, unos valores ligeramente negativos. Esto refuerza la negativa predisposición hacia esta discapacidad encontrada ya anteriormente (Aparicio, 2024).

Por ello, aunque los menores muestren, en general, una actitud favorable hacia la discapacidad, también se ha observado que aún queda mucho trabajo por hacer y que, por tanto, sigue siendo fundamental incluir estrategias y/o recursos que aumente su información y mejore sus actitudes, ya que por insignificantes que puedan parecer las actitudes negativas en un aula de Educación Infantil, estas pueden condicionar de manera muy negativa el día a día de sus compañeros con discapacidad (McDougall et al., 2004).

Por su parte, esta investigación también cuenta con una serie de limitaciones ya que, aunque nos da información relevante sobre la muestra, el porcentaje que tiene conocimiento sobre discapacidad es muy pequeño y, por tanto, los resultados que comparan esta variable no nos permiten extraer conclusiones definitivas. Por ello, en un futuro, se apuesta por ampliar el número de participantes, con el fin de obtener una muestra más representativa en este y otros factores. Además, se seguirá investigando sobre la visión más negativa que recibe la discapacidad intelectual y se crearán materiales específicos, con el fin de intentar modificar estas actitudes desde edades tempranas.

Referencias

- About, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 55–71). Wiley.
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive students' impact of including with intellectual disabilities in schools: children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1–7.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.004>

- Alnahdi, G.H., Elhadi, A., & Schwab, S. (2020). The positive impact of knowledge and quality of contact on university students' attitudes towards people with intellectual disability in the Arab world. *Research in Developmental Disabilities, 106*. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103765>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Aparicio, M. (2024). *Actitudes hacia la discapacidad en educación infantil: diseño y validación de instrumentos para la investigación*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- Aparicio, M., Polo, M.T., Fernández-Castillo, A., & Contreras, J.M. (2023). Adaptation and validation of an instrument for the evaluation of attitudes towards disability in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2177402>
- Arellano, A., Gaeta, M. L., Peralta, F., y Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação, 24*, 1- 20. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240023>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Banks, J., McCoy, S., & Frawley, D. (2017). One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Holman-Nicolas, R., & Powell, C. (2011). Changing attitudes with a little imagination: imagined contact effects on young children's intergroup bias. *Anales de Psicología*, 27(3), 708-717.
- D'Agostino, S.R., & Douglas, S.N. (2021). Early Childhood Educators' perceptions of inclusion for children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal*, 49, 725-737. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7>
- Diamond, K. E., & Hong, S. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177. <https://doi.org/10.1177/1053815110371332>
- Diamond, K. E., Hong, S.-Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16, 141-155. <https://doi.org/10.1080/09362830802198328>
- Diamond, K. E., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decision. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.008>
- Dias, P.C., Mamas, C., & Gomes R. (2020). Attitudes of students towards peers with special educational needs in mainstream Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 636-647. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1743410>
- Esposito, B. G., & Peach, W. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 46, 504-514.
- Felipe-Rello, C., Tejero-González, C.M., y Garoz, I. (2020). Escala CATCH: Validación de una version reducida traducida al español para la medición de

- actitudes hacia la discapacidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 83-97.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7480447>
- Frese, E., & Yun, J. (2007). Effects of disability awareness on general acceptance, acceptance of inclusive physical education, and knowledge of secondary level students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(1), 98.
- Galván, J.L., y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>
- Giagazoglou, P., & Papadaniil, M. (2018). Effects of a Storytelling Program with Drama Techniques to Understand and Accept Intellectual Disability in Students 6 - 7 Years Old. A Pilot Study. *Advances in Physical Education*, 8, 224-237.
<https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=84827>
- Gonzálvez, C., Vicent, M., y Sanmartin, R. (2016). *Informe VIU. Educación Inclusiva: actitudes hacia la discapacidad en la comunidad educativa*. VIU Universidad Internacional de Valencia.
http://www.lacomarcadepuertollano.com/diario/noticias/2016_12_02/2016_12_02_No_20-1.pdf
- Hacıbrahimoglu, B.Y., & Ustaoglu, A. (2020). The acceptance of Turkish kindergarten children toward children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 391-412.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755497>
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and Disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? An

- examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77(1), 56–76.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269–285.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778>
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 213–220.
<https://doi.org/10.1080/08856250902793701>
- Latorre, C., y Liesa, M. (2016). La inclusión social de personas con diversidad funcional en una experiencia de vida independiente. *Revista de educación inclusiva*, 9 (2), 171-185.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2008). Inclusion in the East: Chinese Students' Attitude towards Inclusion education. *International Journal of Special Education*, 23(30), 100- 109.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 51, 287–313.
<https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>

- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes toward peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 254–268.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>
- Polo, M. T., Chacón-López, H., Caurcel, M. J. C., & Valenzuela, B. Z. (2020). Attitudes towards persons with disabilities by educational science students: Importance of contact, its frequency and the type of disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68 (5), 617-626.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1716960>
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 19-27.
<https://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 73-79.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Schwab, S. (2017). The Impact of Contact on Students' Attitudes towards Peers with Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160–165.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
- Schwab, S. (2018) *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A Study on Students', Teachers' and Parents' Attitudes*. Waxmann.
- Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum

- Disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60, 435–443. <https://doi.org/10.1111/jir.12289>
- Tekin, D., Ata, S., & Kaya, S. (2020). Acceptance in early childhood: A study from Turkish children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 20-27. <https://doi.org/10.20489/intjecse.713680>
- Wang, L., & Qi, J. (2020). Effect of student-related factors on their attitudes towards peers with disabilities in physical education: evidence from elementary schools in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1692781>
- Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.003>
- Williamson, C. (2014). Effects of disability awareness educational programs on an inclusive classroom. *Honors Projects*, 1-32. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/134>

**PERCEPCIÓN COMPETENCIAL Y ACTITUDES HACIA LAS
MATEMÁTICAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN FORMACIÓN.**

Javier Sánchez Mendías, Marta Aparicio Puerta

Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Javier Sánchez Mendías, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Cartuja, s/n. 18071, jsmendias@ugr.es**

Introducción

Disponer de un adecuado dominio de conocimientos matemáticos es imprescindible para que los ciudadanos, de una sociedad avanzada, puedan cubrir de forma satisfactoria los requerimientos personales y profesionales a los que se van a enfrentar en su vida cotidiana. Además, poseer una buena competencia matemática es fundamental ya que la dependencia tecnológica de la sociedad actual hace que esta adquiera aún más valor.

En España, el sistema educativo, en su desarrollo curricular, no es ajeno a este contexto social y, tanto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria como en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, se contempla la competencia matemática como una de las competencias clave que debe alcanzar el alumnado durante la enseñanza básica para adecuarse al perfil de salida establecido.

Esta utilidad y funcionalidad de los conocimientos matemáticos junto con la predisposición del sistema educativo para darle un lugar privilegiado en los marcos curriculares de las etapas incluidas en la enseñanza básica, se confrontan con los bajos rendimientos académicos de una parte importante del alumnado.

Los datos recogidos en las evaluaciones internacionales, para los estudiantes españoles, muestran unos resultados en matemáticas que requieren reflexionar acerca de las causas que subyacen al bajo rendimiento obtenido. En el caso de TIMSS 2019, que valora los conocimientos matemáticos del alumnado español de Educación Primaria, el informe publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) indica que el rendimiento medio en matemáticas de nuestros estudiantes (502 puntos) está por debajo del promedio OCDE (527 puntos) y del total

UE (513 puntos). Asimismo, en PISA 2022, que valora el nivel competencia matemática del alumnado en Enseñanza Secundaria, los resultados publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023), son bastante negativos. De hecho, muestran que los estudiantes españoles han empeorado su nivel de competencia en todas las áreas, aunque, en el caso de las matemáticas, se obtiene el peor registro de toda su serie histórica (473 puntos) quedando por debajo de la media de la UE (474 puntos).

Este bajo rendimiento académico en matemáticas también es común entre los futuros maestros de Educación Primaria. Nortes y Nortes (2017) y Sánchez Mendías et al. (2022) destacan la necesidad de mejorar los conocimientos matemáticos con los que los docentes en formación inician su preparación universitaria. Esta demanda, se ha hecho aún más necesaria dado que el rendimiento postcovid de este colectivo es aún más bajo (Nortes y Nortes, 2022).

Entre las diferentes variables que dan lugar a esta problemática, una de las más influyentes es el papel que juega el profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bausela, 2019), ya que al actuar como modelos del alumnado pueden condicionar la afinidad y los afectos hacia la materia que imparten. Por consiguiente, la predisposición actitudinal que manifiesten hacia las matemáticas es también muy relevante para conformar contextos de enseñanza adecuados (Gómez, 2023; Segarra y Juliá, 2021).

Igualmente, algunas investigaciones han evidenciado la existencia de actitudes negativas hacia las matemáticas entre los futuros docentes de Educación Primaria (Nortes et al., 2022; Sánchez Mendías et al., 2020; 2022).

Objetivos

-Conocer la percepción que tienen los futuros docentes de Educación Primaria de su nivel de competencia matemática.

-Determinar las actitudes que tienen hacia las matemáticas y en qué etapa educativa se consolidan.

-Analizar la posible influencia del profesorado en la conformación de su perfil actitudinal.

Método

El presente estudio ha utilizado el grupo focal (focus group) como una de las herramientas de la investigación cualitativa que permite comprender, de manera amplia, la forma de pensar, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de sus participantes en las sesiones. Se caracteriza por el uso explícito de la interacción grupal para producir datos y perspectivas que, de otro modo, serían menos accesibles (Sánchez-Oro y Robina, 2020).

Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) sostienen que los grupos focales provienen de diferentes posturas epistemológicas, como el realismo y el constructivismo contextual e indican que el conocimiento es temporal y dependiente del contexto; por lo tanto, refuta los criterios de objetividad y la confiabilidad a favor de estrategias de reflexión y articulación por parte del investigador.

En este sentido, un grupo focal consiste en un pequeño número de personas reunidas para centrarse en debatir sobre un conjunto limitado de temas que el investigador formula en modo de preguntas predeterminadas. En los grupos focales se recomienda la participación entre cinco y doce personas (Bisquerra, 2019).

Procedimiento

A nivel ético, se han considerado los planteamientos de Estalella (2022) que se apoyan en dos principios fundamentales. El primero es proteger a las personas que han participado, en términos de dignidad e integridad y el segundo consiste en informar a las personas que participan y obtener su asentimiento para participar en la investigación tras haber sido informadas en detalle.

Para cumplir con esta premisa y respetar dichos principios, se ha elaborado un consentimiento informado en el que se indican los objetivos de la investigación, los beneficios del trabajo, la ausencia de perjuicios y las opciones de participar, no participar o abandonar el grupo focal en cualquier momento.

Participantes.

Inicialmente, se seleccionaron 18 posibles participantes que cursan el primer curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Granada y que mostraron interés en participar en una investigación relacionada con las matemáticas. La selección tenía como finalidad conformar una homogeneidad intragrupal fundamentada en la experiencia previa de los estudiantes con las matemáticas tanto a nivel competencial como actitudinal. Esta circunstancia compartida favorecía que los participantes pudieran relacionar las informaciones manifestadas con sus experiencias cotidianas, confrontando y matizando las aportaciones en función de las perspectivas del resto de participantes.

Finalmente, la muestra seleccionada estuvo conformada por siete sujetos (cinco mujeres y dos hombres). La tabla 1 incluye la información sociodemográfica de los participantes. Con objeto de hacer más sencillo el modo de referirnos a los

participantes se ha establecido una codificación alfanumérica integrada por la letra S junto con el número asignado, del uno al siete, para hacer alusión a los mismos.

Tabla 1.

Características de los integrantes del grupo focal

Sujeto	Sexo	Edad	Estudios de acceso a la universidad
S1	Mujer	18 años	Bachillerato Ciencias de la Salud
S2	Hombre	20 años	Bachillerato de Ciencias Sociales
S3	Mujer	18 años	Bachillerato de Ciencias Sociales
S4	Mujer	19 años	Bachillerato de Ciencias Sociales
S5	Hombre	20 años	Bachillerato de Ciencias Sociales
S6	Mujer	18 años	Bachillerato de Ciencia y Tecnología
S7	Mujer	18 años	Bachillerato de Ciencias Sociales

Instrumento

En la organización de la sesión se diseñó un guion de preguntas considerando los criterios establecidos por Krueger (2006): concretas y sencillas de comprender, evitando preguntas sobre el “por qué”, iniciar las preguntas desde lo más general a lo más específico, etc.

La duración establecida para su desarrollo fue de 90 minutos y la interacción se registró en audio, para su posterior análisis.

A continuación, se muestran las preguntas del grupo focal agrupadas por categorías:

1. ¿Piensas que posees una buena competencia matemática?
2. ¿Qué actitud tienes hacia las matemáticas? ¿Es positiva o negativa?
3. ¿En qué momento de tu trayectoria académica se consolidan tus actitudes hacia las matemáticas?
4. ¿Piensas que los docentes que te han enseñado matemáticas han influido en tu relación con esta materia?

Análisis de datos

La primera fase de este análisis se centró en la transcripción completa de la sesión y en el ulterior establecimiento de diferentes categorías para clasificar la información obtenida. De este modo, se conformó una estructura básica de información, considerando los objetivos de la investigación.

A continuación, mediante un enfoque de naturaleza narrativa, se procedió al análisis manual de la transcripción realizada para llevar a cabo una selección del contenido en función a los objetivos de la investigación (Barredo et al., 2023). Finalmente, teniendo en cuenta las categorías establecidas se fueron clasificando las diferentes respuestas o fragmentos de estas creando a su vez nexos de relación.

Resultados

Percepción de la competencia matemática de los futuros docentes

El primer objetivo de este trabajo es conocer la percepción que tienen los futuros docentes de Educación Primaria sobre su nivel de competencia matemática. Las aportaciones realizadas en el grupo de discusión muestran que la mayoría de los participantes manifiestan que poseen un buen nivel de competencia matemática. A continuación, se muestran algunas de sus argumentaciones:

“Casi siempre me he desenvuelto bien con ellas y, a día de hoy, creo que sigo manteniendo unos buenos conocimientos” [pregunta 1, sujeto 1].

“Las mates no se me dan mal ya que puedo desenvolverme bien” [pregunta 1, sujeto 2].

“Aunque no sea la persona más inteligente, y me haya costado entender ciertos contenidos, tengo una buena base. Nunca he sacado una nota inferior a notable” [pregunta 1, sujeto 4].

“Creo que tengo una buena competencia matemática ya que comprendo con facilidad los contenidos y me gustan que sean prácticos” [pregunta 1, sujeto 7].

Otros expresan que no tiene un mal nivel de competencia, pero en sus respuestas lo vinculan de forma reduccionista a la realización de algoritmos básicos o bien denotan dificultades a la hora de trabajar en el tramo final de la enseñanza secundaria y el inicio de la carrera universitaria.

“Siempre me ha gustado hacer operaciones, el cálculo mental, y hacer los cuadrados de los números” [pregunta 1, sujeto 5].

“Las matemáticas no se me dan mal, pero he notado un cambio desde Bachillerato a la carrera bastante considerable, me cuesta realizar algunos ejercicios” [pregunta 1, sujeto 6].

Finalmente, una de las participantes señala que no considera poseer un buen nivel de competencia matemática porque ha sido una asignatura que no se la ha dado bien nunca:

“Académicamente ha sido una asignatura que se me ha dado mal y siempre he llevado a rastras” [pregunta 1, sujeto 3].

En función de las aportaciones realizadas se puede observar que emergen tres categorías de respuestas. En primer lugar, la que confirma la existencia de un buen autoconcepto matemático fundamentada en la buena funcionalidad y el rendimiento académico previo, que es mayoritaria (4 sujetos), en segundo lugar, la que tiene una percepción de competencia favorable pero basada en argumentos poco consistentes o que reconocen dificultades (2 sujetos) y, finalmente, la que reconoce no poseer una buena competencia, que es minoritaria (1 sujeto).

Actitudes hacia las matemáticas y etapa de consolidación

El segundo objetivo de esta investigación es determinar las actitudes que tienen hacia las matemáticas los futuros maestros y en qué etapa educativa se consolidan. En el desarrollo del grupo focal, la mayoría de los participantes muestran actitudes negativas hacia las matemáticas. A continuación, se muestran algunas afirmaciones realizadas en este sentido.

“Suelo experimentar sensaciones de angustia, estrés, agotamiento e incapacidad para resolver ejercicios compuestos por varios procesos” [pregunta 2, sujeto 2].

“Las matemáticas siempre se me han dado mal y cuando pienso en ellas empiezo a sentir agobio, mi cerebro se bloquea y no quiere continuar” [pregunta 2, sujeto 3].

“A pesar de aprobarlas y entenderlas también he experimentado sensaciones desagradables con ellas, he llorado y me he agobiado muchísimo” [pregunta 2, sujeto 4].

Otros participantes expresan actitudes de carácter ambivalente ya que denotan vínculos actitudinales tanto positivos como negativos.

“Mis actitudes hacia las mates son agridulces porque me parecen útiles y necesarias, pero las veo muy difíciles y eso me ha generado sensaciones desagradables al trabajar con ellas y cierto rechazo” [pregunta 2, sujeto 1].

“Con las matemáticas experimento actitudes y sensaciones de amor-odio debido a que, en otros cursos, solían gustarme bastante, pero en este último curso he sentido rechazo y desmotivación hacia ellas” [pregunta 2, sujeto 1].

Finalmente, algunos participantes en el espacio de discusión manifestaron poseer actitudes positivas hacia las matemáticas.

“Siempre me ha gustado estudiar las matemáticas y cuando uno tiene pasión por las matemáticas le gusta enseñarlas a los demás” [pregunta 2, sujeto 5].

“Para mí, las matemáticas son una materia divertida que me ayuda a concentrarme y las suelo ver como un juego” [pregunta 2, sujeto 7].

Teniendo en cuenta las aportaciones de los participantes, se puede apreciar como vuelven a emerger tres categorías de respuestas. Inicialmente, observamos una serie de aportaciones mayoritarias (3 sujetos) que conforman una categoría de actitudes negativas hacia las matemáticas. En segundo lugar, surge otra categoría de actitudes ambivalentes (2 sujetos) y, en última instancia, otro de actitudes positivas (2 sujetos).

En cuanto a la etapa educativa en la que tiene lugar la consolidación de sus actitudes hacia las matemáticas casi todos los sujetos la sitúan en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

“Pienso que mi rechazo hacia las matemáticas se afianzó en primero de la ESO porque una profesora decía las notas en alto y eso me disgustaba” [pregunta 3, sujeto 3].

“En segundo de la ESO, tengo un mal recuerdo, me costaron mucho y les pillé asco” [pregunta 3, sujeto 4].

“En mi caso, durante la ESO me empezaron a gustar más las matemáticas” [pregunta 3, sujeto 6].

Por otro lado, sólo dos de ellos la ubican en el Bachillerato y en la Universidad y, casualmente, son quienes responden al perfil actitudinal ambivalente descrito con anterioridad.

“Hasta que comencé bachillerato siempre me gustaron las matemáticas, pero a partir de ahí la cosa comenzó a cambiar” [pregunta 3, sujeto 1].

“Mi rechazo a las matemáticas se consolida en primero de carrera porque las clases estaban mal organizadas al igual que la evaluación” [pregunta 3, sujeto 7].

En este caso, también se observan tres categorías para clasificar la información. La primera y mayoritaria, la que sitúan la consolidación de las actitudes en la etapa de la E.S.O. (5 sujetos), la segunda en la etapa de Bachillerato (1 sujeto) y la tercera en la carrera universitaria (1 sujeto).

Influencia del profesorado en la conformación de su perfil actitudinal.

El tercer objetivo de este trabajo se centra en analizar la posible influencia del profesorado en la conformación del perfil actitudinal de los futuros docentes. Tras el análisis de las experiencias compartidas por los estudiantes, podemos afirmar que existe unanimidad en que los docentes que les han impartido matemáticas han tenido una gran influencia en la conformación de sus actitudes y en su vínculo afectivo con ellas. A continuación, se recogen algunos ejemplos:

“En la ESO tuve un profesor que me hizo adorar las matemáticas, sin embargo, en bachillerato tuve una profesora que me llevó a odiarlas” [pregunta 4, sujeto 1].

“Tuve muchos profesores de matemáticas que no trabajaban por vocación y no les importaban sus alumnos” [pregunta 4, sujeto 2].

“Si hubiese tenido unos docentes más implicados y comprensivos con mi aprendizaje, no hubiera estigmatizado tanto esta asignatura” [pregunta 4, sujeto 3].

“Mi última profesora en la Universidad hizo que llegara a odiar las mates cuando en la ESO y el Bachillerato me encantaban” [pregunta 4, sujeto 6].

“Haber tenido maestros y profesores apasionados por la enseñanza de las matemáticas y dispuestos a ayudarte siempre ha ayudado a tener una buena relación con las matemáticas” [pregunta 4, sujeto 7].

Por consiguiente, emerge una única categoría en el análisis que destaca la influencia de los docentes en el vínculo afectivo con las matemáticas tanto en su vertiente negativa, que es mayoritaria, como en su vertiente positiva.

Discusión

Tal y como se ha descrito, en el apartado anterior, los futuros maestros de Educación Primaria, que han participado en este estudio, se perciben con un buen nivel de competencia matemática. Esta percepción es contraria al rendimiento mostrado por este colectivo en otros estudios previos (Nortes y Nortes, 2019; Sánchez Mendías et al., 2022), si bien el enfoque metodológico de estos trabajos tiene un carácter cuantitativo y trabaja con muestras más amplias. Esta discrepancia puede ser debida a que los participantes sobreestimen su capacidad para trabajar de forma exitosa los contenidos matemáticos por deseabilidad social, al participar en un espacio compartido de expresión, o bien porque consideran que las matemáticas que se imparten durante la carrera son accesibles al vincularlas a una etapa educativa básica.

A nivel actitudinal, solo uno de los participantes manifiesta poseer unas actitudes favorables hacia las matemáticas. En el resto, podemos encontrar respuestas que denotan actitudes ambivalentes con tendencia negativa o bien actitudes negativas como tales. Entre estas se encuentran manifestaciones que reflejan la existencia de sentimientos de rechazo y sensaciones atribuibles a respuestas desadaptativas y disfuncionales como angustia, estrés, agobio y bloqueo

propias de la ansiedad matemática. Diferentes investigaciones previas (Nortes et al., 2022; Sánchez Mendías et al., 2020; 2022; Segarra y Pérez Tyteca, 2017) corroboran la presencia de esta actitud negativa con muestras más amplias y escalas específicas.

Otra cuestión a considerar es que la mayoría de los sujetos establecen que fue en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria donde se consolidaron sus actitudes hacia las matemáticas. Estos resultados son coincidentes con los estudios realizados por Koch (2019) donde se destaca que el tránsito de Educación Primaria a Secundaria es un momento clave para el desarrollo de actitudes negativas como la ansiedad matemática.

Finalmente, las valoraciones que los participantes realizan sobre la influencia que han tenido sus docentes de matemáticas, en su vínculo actitudinal con estas, ofrecen un panorama desolador. Existen numerosas afirmaciones que evidencian prácticas docentes mejorables, especialmente durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Entre las mismas, podemos destacar falta de vocación y compromiso con el alumnado, realización de comentarios lesivos vinculados al bajo rendimiento, a la falta de comprensión y a la corrección de errores. Otro aspecto por destacar es que uno de los sujetos contextualiza su rechazo hacia las matemáticas, en el ámbito universitario, algo que es especialmente llamativo cuando se trabajan didácticas específicas en las que el dominio afectivo debería trabajarse de forma transversal.

En función de lo anteriormente expuesto, se concluye que es necesario reforzar los conocimientos matemáticos de los futuros maestros para adecuar su percepción competencial a su nivel de rendimiento matemático real y conformar un autoconcepto académico más positivo. Asimismo, se precisa establecer una formación específica orientada a reducir los niveles de ansiedad matemática de los maestros en formación mediante talleres de gestión emocional y plantear una

reflexión profunda sobre la renovación didáctica y pedagógica del profesorado que imparte matemáticas durante la etapa de enseñanza secundaria.

Referencias

- Bausela, E. (2019). Estudio Predictivo del Rendimiento Matemático en PISA 2012: Enfoque de Aprendizaje Frente a la Atribución del Fracaso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 52(3), 156-171.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.12>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Estalella, A. (2022). *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez, R. (2023). Relación entre la actitud hacia la matemática y el rendimiento académico en adolescentes. *Revista De Ciencias De La educación E inclusión*, 1(1) 4-13,
- Koch, I. (2019). Choose Maths Gender Report: Mathematics and Gender. *Are Attitudes and Anxieties Changing towards Mathematics?* Australian Mathematical Sciences Institute.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional (2020). *TIMSS 2019. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional (2023). *PISA 2022. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Nortes Martínez-Artero, R., López Núñez, J.A., Checa, R.M., y Nortes, A. (2022). ¿Tienen ansiedad hacia las matemáticas los futuros maestros? *PNA*, 16(3), 191-213 <https://doi.org/10.30827/pna.v16i3.20948>
- Nortes, R. y Nortes, A. (2017) Competencia matemática, actitud y ansiedad hacia las Matemáticas en futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, (3), 145-160. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.290841>
- 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.
- 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 31 de marzo de 2022.
- Sánchez Mendías, J., Segovia, I., y Miñán, A. (2020). *Ansiedad y Autoconfianza hacia las matemáticas de los futuros maestros de Educación Primaria. Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(2), 127-152. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2981>
- Sánchez Mendías, J., Segovia, I., y Miñán, A. (2022). Ansiedad matemática, rendimiento y formación de acceso en futuros maestros. *PNA*, 16 (2), 115-140 <https://doi.org/10.30827/pna.v16i2.21703>.
- Sánchez-Oro Sánchez, M. y Robina Ramírez, R. (2020). *Los grupos focales como herramienta de investigación turística*. Universidad de Extremadura.
- Segarra, J. R., y Julià, C. (2021). Actitud hacia las matemáticas de los estudiantes de quinto grado de educación primaria y autoeficacia de los profesores. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2170>

Segarra, Y. R., y Pérez-Tyteca, P. (2017). Nivel de ansiedad hacia las matemáticas de futuros maestros de Educación Primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria* (pp. 442-451). Octaedro.

**LITERATURA, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MAGIA:
UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE BASADA EN HARRY
POTTER PARA LA MATERIA DE FRANCÉS**

Águeda María Valverde-Maestre¹ , José Patricio Pérez-Rufi²

¹Universidad de Granada

²Universidad de Málaga

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Águeda María Valverde-Maestre**, aguedavalma@correo.ugr.es

Introducción

La trascendencia del francés en los centros educativos andaluces se atisba desde la Educación Primaria. Durante el curso 2020/2021, el 67,3% de estudiantes cursa la materia de Segunda Lengua Extranjera -en la que el idioma mencionado es la opción principal-. Dicha tendencia se repite en el marco de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, con un 42,4% de alumnos y alumnas matriculados, y Bachillerato, con un 23,9% (Europa Press Andalucía, 2022). Por su parte, Francia es el país con mayor interés académico por el español, con más de 2.100.000 estudiantes (Molina, 2006, p. 18).

Con el fin de revalorizar la heterogeneidad inherente a la comunidad educativa -impulsora del Diseño Universal de Aprendizaje- (Escarbajal Frutos et al., 2011) acercar a los estudiantes a las necesidades de nuestra sociedad -marcada por los propósitos de la Agenda Europea para 2030 (UNESCO, 2017)- y reflexionar sobre la confluencia de métodos analógicos y digitales, se plantea el objetivo de construir una situación de aprendizaje para el primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el marco de la asignatura de Francés -Segunda Lengua Extrajera-. El hilo conductor utilizado es el universo de *Harry Potter* (Rowling, 1997-2007), un ejemplo de narrativa transmedia (Scolari, 2013; Sánchez Mesa et al., 2016), que conecta con los intereses personales de los alumnos y, a su vez, forma parte de los hábitos de consumo de la audiencia actual.

En esta línea, enunciamos la hipótesis de que la creación y puesta en práctica de una situación de aprendizaje que aúne varias de las materias recogidas en el currículo, así como temas transversales y cuestiones ligadas a los ámbitos personal, social, académico y laboral de nuestros alumnos es capaz de disminuir las actitudes disruptivas y mejorar su rendimiento.

Tanto la temática como los objetivos didácticos de esta situación de aprendizaje se inspiran en las pautas del método *Grand Merci* (Payet et al., 2019a, b y c), empleado por el centro educativo en el que se desarrollaría la actividad docente.

Métodos y materiales

2.1. Metodologías tradicionales y activas

Tanto la Orden de 30 de mayo de 2030, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, como su predecesora, la Orden de 15 de mayo de 2021 -vigente durante la puesta en práctica de la situación de aprendizaje desglosada- abogan por un enfoque competencial, transversal y multidisciplinar, basado en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Al vincular los contenidos vistos en el aula con situaciones inherentes a la vida cotidiana, se incide en los ámbitos personal, social, académico y laboral de los estudiantes, a la par que se profundiza en las siete competencias básicas recogidas en el Artículo 2 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Entre las más cercanas a la asignatura objeto de estudio, encontramos la Competencia en Conciencia y Expresión Cultural (CEC), basada en el diálogo entre sociedades y respeto por puntos de vista diferentes, y la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), especializada en la acción comunicativa. Sin embargo, el resto de competencias, desde la Social y Cívica (CSC) y la Digital (CD), hasta la relacionada con Aprender a Aprender, Matemática y Básicas en Ciencias y Tecnología (CMCT) y Sentido de la Iniciativa y el Espíritu Emprendedor (SIE o SIEP) también se vislumbran en el glosario de contenidos.

Al abrazar la heterogeneidad del aula y situar en primer plano tanto las particularidades del entorno como las motivaciones y las cualidades de los

estudiantes, crece el interés por las metodologías activas (Coll et al., 2000; Barrachina Peris y Blasco Mira, 2012). Sin embargo, resulta contraproducente explotar de manera continuada estímulos concretos y desechar los beneficios que reportan modelos tradicionales. En esta línea, autores como Ertmer y Newby (1993) o Dean y Ripley (2005), demuestran que la psicología del comportamiento mejora el rendimiento académico. Por ello, la siguiente situación de aprendizaje incluye patrones sustentados en el conductismo - a través de los ejercicios propuestos en la *Unité 5: C'est bon!* del método *Grand Merci*- y en el condicionamiento operante -es decir, el constructivismo-.

Las metodologías activas que emplearemos son el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, el enfoque emotivo, el enfoque comunicativo, el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento, la gamificación y la simulación. En los anexos se recopilan sus respectivas definiciones.

2.2. Muestra de estudio

La situación didáctica propuesta se aplica en el Colegio Virgen del Carmen de Córdoba, España -de carácter concertado-, durante el periodo de prácticas estipulado por el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Córdoba para el curso académico 2021/2022.

En concreto, la labor docente se desarrolla al inicio del tercer trimestre, desde el 18 de abril hasta el 6 de mayo de 2022, e implica a los grupos de 1.º ESO A, B, C y D, compuestos por cincuenta y seis estudiantes. Dicho proyecto, titulado *Situación de aprendizaje 5. Délices magiques*, cuenta con una duración estimada de diez sesiones y sustituye la *Unité 5. C'est bon!*, recogida por el método *Grand Merci*.

Desde los objetivos hasta los contenidos dispuestos respetan la programación didáctica del departamento de Francés y se vinculan con otras materias impartidas en el nivel seleccionado, como Lengua Castellana y Literatura y Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Asimismo, se integran contenidos transversales, como la alimentación saludable, el cuidado personal o la alfabetización audiovisual, se educa en el uso creativo, crítico y seguro de las TICs y se contribuye al desarrollo de las competencias clave. En definitiva, se ofrece un plan de trabajo personalizado, coherente con la heterogeneidad del aula y adaptable tanto a las reformas legislativas venideras como al resto de instituciones educativas de Enseñanza Secundaria Obligatoria nacionales.

Análisis

3.1. Exposición de la situación de aprendizaje

En la siguiente tabla se desglosan los ejercicios, actividades y tareas planteados para la *Situación de aprendizaje 5. Délices magiques*, así como las áreas de conocimiento implicadas -comunicación, gramática, léxico, fonética, ciudadanía y proyecto, procedentes de las recomendaciones de los manuales de *Grand Merci*-, las competencias clave desarrolladas, el momento de la evaluación en el que se sitúan - inicial, procesal o final- y el instrumento empleado, la temporalización estimada y los agrupamientos recomendados.

Las temáticas transversales predominantes son la educación para el consumidor y el usuario, los hábitos de vida saludables y la alfabetización tanto mediática como audiovisual. Los recursos empleados se detallan en las descripciones de los ejercicios, actividades y tareas. La leyenda correspondiente a la siguiente tabla se detalla en los anexos.

Tabla 1

Secuenciación didáctica de la Situación de aprendizaje 5. Délices magiques

Sesión 1. ¡Bienvenidos a Hogwarts!						
Actividad 1. ¡Vamos a comer en el Gran Comedor!						
Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
2,4,5	CCL, CAA, CD, In. CEC, CSC, SIE		O.D.	Desc., Coop., Emo., Sim., Gam.	20 min.	Iv., G.G.
Descripción de la actividad						
La escuela de magia y hechicería más prestigiosa del mundo, Hogwarts, invita a los alumnos de 1.º ESO a una cena honorífica. Para preparar sus platos favoritos, el director, Albus Dumbledore, les encomienda elaborar una lista de la compra. Para completar esta actividad, deben buscar en el diccionario -físico o en línea-, cinco alimentos de su preferencia -anotando su género y número-. En gran grupo, se realiza una lista dividida en ocho bloques para clasificar los alimentos recopilados: frutas y verduras; lácteos; carnes, pescados y otros derivados animales; cereales y derivados; legumbres; grasas; bebidas; dulces.						
Explicación 1. Los artículos partitivos: <i>du, de la, des.</i>						
Actividad 2. Completamos la lista.						
Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
2,3	CCL, CAA, CEC, CSC	P.	O.D. R.A.	Desc., Coop., Emo.	15 min.	Iv., G.G.
Descripción de la actividad						
Es necesario asociar a los alimentos recopilados en la lista anterior su artículo partitivo correspondiente. La corrección se realiza de manera oral.						
Ejercicios a completar en horario no lectivo				Livre de l'élève: p. 47, ex. 2, 3. Cahier d'activités: p. 49. ex. 1, 2,3.		
Sesión 2. De la cocina a la enfermería.						
Explicación 2. Los utensilios.						
Actividad 3. Un plato delicioso: <i>quiché lorraine.</i>						
Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
1,4	CCL, CAA, CSC	P.	R.A.	Emo., Sim., E.Com.	10 min.	Iv.
Descripción de la actividad						
Durante la cena, los comensales disfrutaron de platos procedentes de diversos lugares del mundo, como la <i>quiché lorraine</i> . Los cocineros proponen replicar la receta gracias al audio 46 y al ejercicio 2 de la p. 46 del <i>livre de l'élève</i> .						
Actividad 4. Es cuestión de números.						
Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
3,4,5	CCL, CSC, CMCT, SIE	P.	R.A.	Pro, Ser., Emo., Gam.	20 min.	Iv., G.G.
Descripción de la actividad						
¿Qué podemos hacer si nosotros o alguien de nuestro entorno sufre una indigestión? La enfermera Pomfrey explica la importancia de las cantidades en la vida cotidiana y nos pide que completemos una ficha con el vocabulario aprendido hasta la fecha sobre cuidados médicos básicos.						
Ejercicios a completar en horario no lectivo				Cahier d'activités: p. 50, ex.4; p. 51, ex. 3 ⁶ .		

⁶ El ejercicio 3 de la página 51 del *cahier d'activités* se entrega en una cartulina y se corrige mediante una rúbrica.

Sesión 3. Cómo convertirse en un mago o una bruja primerizo: herbología y encantamientos.

Actividad 5. Alimentando a las mandrágoras en clase de herbología.

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
2,3,4,5	CCL, CAA, CD, SIE	P.	R.A.	Coop., Emo., Gam.	10 min.	G.G.

Descripción de la actividad

La primavera es el mejor momento para observar a las mandrágoras, plantas conocidas por sus propiedades curativas. En esta actividad, la señora Sprout enseña cómo conjugar el presente del verbo *manger* -comer- y a completar una serie de frases en las diapositivas interactivas, expuestas en la pizarra digital.

Actividad 6. Laboratorio de hechizos: los encantamientos se formulan en imperativo.

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
3,4,5	CCL, SIE, CSC, CAA	P.	O.D. R.A.	Pro., Emo., Coop., Gam., Sim.	25 min.	Peq.

Descripción de la actividad

El señor Flitwick muestra a los estudiantes cómo realizar encantamientos básicos, los cuales precisan del uso del infinitivo. Para ello, divide a los estudiantes en cuatro grupos -correspondientes a las cuatro casas de Hogwarts- para que escriban verbos -acabados en -er- y sus respectivos infinitivos y imperativos. Se utiliza la técnica del folio giratorio.

Ejercicios a completar en horario no lectivo *Cahier d'activités*: p. 48, ex. 2; p. 50, ex. 3; p. 51, ex. 2.

Sesión 4. Revistas mágicas: una fuente de información y entretenimiento.

Actividad 7. ¿A qué personaje de la saga de Harry Potter te pareces?

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
1,2,3,4,5	CCL, CEC, CSC, CD, CAA, SIE	P.	O.D.	Emo., Desc., Sim., Gam.	30 mi.	Iv. G.G.

Descripción de la actividad

Una de las secciones más exitosas de la revista *Corazón de bruja* son los test. Mediante un cuestionario digital sobre la alimentación, los estudiantes descubrirán a qué personaje de la saga se asemejan: a los gemelos Weasley, a Neville Longbottom o a Viktor Krum. Para potenciar la pronunciación de los sonidos [y] y [u] y el vocabulario sobre los adverbios de cantidad, se reproduce el audio 45 -p. 47 del *livre de l'élève*-. Los resultados se comparten en voz alta.

Actividad 8a. ¡Bingo!

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
1,2,3,5	CCL, CEC, CAA, CD	P.	O.D. R.A.	Desc., Emo., Gam.	5 min.	Iv.

Descripción de la actividad

El suplemento de *Corazón de bruja* también cuenta con juegos. Mediante la escucha de la pista 47 -p. 50 del *cahier d'activités*-, deben de adivinar cuál es el cartón de bingo ganador.

Actividad 8b. Un sabroso bocata en menos de cinco minutos.

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
1,2,3,5	CCL, CEC, CAA, CD	Fin.	R.A.	Desc., Emo., Gam.	5 min.	Iv.

Descripción de la actividad

Los estudiantes deben anotar los ingredientes necesarios para preparar un sándwich rústico con la ayuda de la pista 48 -p. 50 del *cahier d'activités*-. Esta actividad

proporciona la calificación final de los estudiantes en el bloque de comunicación oral.

Actividad 9. Para mi mago favorito.

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
3,4,5,	CCL, CEC, CSC, CAA, CD, SIE	P.	R.A. Ru.	Desc. ABP, Emo., Gam., Sim.	Horario no lectivo	Iv.

Descripción de la actividad

Para mejorar sus relaciones con el resto de habitantes del castillo, la profesora McGonagall propone un intercambio de correspondencia. Los alumnos tienen que escribir una carta informal o correo electrónico que no supere los cien caracteres, en el que invitan a su personaje favorito de la saga a desayunar, almorzar, merendar o cenar. Deben especificar el día y la hora de la cita, así como incluir, al menos, un alimento, un artículo partitivo, un adverbio de cantidad, un adjetivo calificativo en relación con el tema, un imperativo de un verbo terminado en *-er* y el verbo *manger* conjugado en presente de indicativo.

Sesión 5. ¡Vamos a bebernos unas cervezas de mantequilla en Las Tres Escobas!

Actividad 10. Los poderes de la capa de invisibilidad.

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
1	CCL, CMCT, CSC	P.	O.D.	Pro., Desc., Emo., Gam.	10 min.	G.G.

Descripción de la actividad

Gracias a las expresiones *il y a* e *il n'ya pas*, los estudiantes deben afirmar o desmentir, de manera oral, qué hay escondido bajo la capa de invisibilidad.

Actividad 11. ¿Dónde se divierten las brujas y magos?

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
1,2,3, 5	CCL, CSC, CEC, CMCT, CAA, SIE	P.	O.D.	Sim., Gam., Pro., Emo.	25 min.	Par.

Descripción de la actividad

Después de copiar en el cuaderno el vocabulario sobre los establecimientos de restauración, nos agrupamos. Con el apoyo de los menús del ejercicio 5 -p. 50 del *livre de l'élève*-, han de responder a las cuestiones planteadas.

Ejercicios a completar en horario no lectivo *Cahier d'activités*: p. 52, ex. 1, 2, 3.

Sesión 6. Artes oscuras y periodísticas.

Actividad 12. Disección de un envoltorio.

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
3,5	CCL, CMCT, CAA, CSC, CEC, SIE	P.	R.A.	ABP, Emo., Pro., Gam., Serv.	15 min.	Iv.

Descripción de la actividad

El señor Lupin, profesor de defensa contra las artes oscuras, explica a los estudiantes cómo examinar envoltorios que han traído de sus hogares con el apoyo del diagrama de la p. 53 del *cahier d'activités*. Posteriormente, realizan un mapa conceptual en sus cuadernos para desarrollar el método científico.

Actividad 13. Una noticia para *El Quisquilloso*.

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
3,5	CCL, CAA, CEC, CSC, SIE	P.	R.A.	Emo. ABP., Pro.	25 min.	Iv.

Descripción de la actividad

Luna Lovegood necesita que los estudiantes escriban artículo sobre los concursos de cocina muggles. Como modelo, pueden emplear el recorte de la p. 51 del *livre de l'élève*.

Ejercicios a completar en horario no lectivo *Cahier d'activités*: p. 54, ex. 2, 3.

Sesión 7. Brebajes misteriosos.**Tarea 1. Una poción succulenta.**

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
1,2,3,	CCL, CMCT, CAA,	P.,	R.A.	Coop., Serv., Emo.,	50 min.	Iv., Par.
4,5	CSC, CEC, CD,	Fin.	Ru.	ABP, Sim., A.I.		
	SIE					

Descripción de la actividad

El profesor Snape encomienda a los estudiantes que se graben mientras preparan alguna receta típica francesa. Los vídeos se guardan en el pensadero -o, en su defecto, en la nube del centro educativo o en un disco de almacenamiento externo-. La docente explica cómo planificar y ejecutar el proyecto. Después de presentar sus borradores en clase, la tarea se lleva a cabo de manera individual o por parejas.

Sesión 8. Una prueba en la biblioteca.**Tarea 2. Examen de repaso.**

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
1,2,3,	CCL, CMCT, CAA,	P.	R.A.	---	35 min.	Iv.
4	CSC, CEC					

Descripción de la actividad

El capitán del equipo de Quidditch de Gryffindor, Oliver Wood, recomienda a los alumnos entrenar sus capacidades por medio del modelo de examen recogido en la p. 55 del *cahier d'activités*.

Sesión 9. Unos cocineros de película.**Actividad 14. Kahoot encantado.**

Área	C.C.	E.V.	I.E.	Método.	Tempo.	Agrup.
3,4,5	CCL, CMCT, CAA,	P.	O.D.	Gam., Pro., Emo.	35 min.	Iv., G.G.
	CSC, SIE, CE, CD					

Descripción de la actividad

Se efectúa un test de treinta preguntas a través del software educativo Kahoot. Los estudiantes deben elegir una entre las cuatro respuestas propuestas de manera individual, aunque las correcciones se llevan a cabo en gran grupo.

Visualización de los vídeos resultantes de la tarea 1.**Sesión 10. El gran final.****Descripción de la actividad**

Los alumnos participan en una prueba escrita que cumple con las directrices del centro educativo seleccionado.

Concreción del cuestionario de labor docente.

Elaboración propia.

3.2. La evaluación

Tanto los criterios didácticos como los instrumentos de evaluación respetan las directrices del departamento de Francés y del centro educativo. Por estos

motivos, en nuestro caso, el producto final -Tarea 1. Una poción succulenta-, se sustituye por la ejecución de un examen escrito.

El registro anecdótico se posiciona como la herramienta de evaluación procesal por excelencia y se apoya de la construcción del cuaderno del alumno, junto a las correcciones en la pizarra. La calificación obtenida a lo largo de la situación de aprendizaje respeta la siguiente fórmula, medida sobre diez puntos: $[Media\ entre\ (calificación\ obtenida\ tras\ participar\ en\ ejercicios,\ actividades\ o\ tareas\ arbitrarias)\times 3 + (calificación\ obtenida\ en\ el\ examen\ final)] + puntuación\ extra\ derivada\ de\ la\ actitud\ en\ clase$. La puntuación extra derivada de la actitud en clase oscila entre 0 y 1 punto.

La observación directa apoya la evaluación inicial y procesal, al igual que la rúbrica se encarga del producto final, ya sea una tarea o un examen tradicional. En otro orden, los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar sobre la labor docente al completar el cuestionario facilitado durante la última sesión.

Conclusiones

A pesar de que la matriz inicial de los estudiantes es nula o escasa en relación con los contenidos, destrezas y valores presentados durante la situación de aprendizaje -debido a que es la primera vez que se enfrentan a la asignatura impartida-, los resultados obtenidos certifican el éxito del proyecto, pues nos adaptamos a la heterogeneidad del aula, integramos temáticas transversales y, sobre todo, conseguimos que los alumnos consideren que lo aprendido es útil y tiene relación con su vida cotidiana. Además, combinamos métodos analógicos y digitales con metodologías tradicionales y activas.

La elección de un hilo conductor relacionado con sus gustos personales, así como el desarrollo de actividades y tareas interactivas propicia la participación de los

estudiantes y disminuye la falta de atención o los comportamientos disruptivos, lo que deriva en la confirmación de la hipótesis de partida.

No obstante, se observan excepciones, como el incumplimiento de la actividad relacionada con la pirámide alimenticia -ejercicio 3 de la página 51 del *Cahier d'activités* del método *Grand Merci*- por parte de veinte alumnos y alumnas, pertenecientes a los grupos C y D, motivada por la proximidad de la prueba de evaluación final de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Con el fin de paliar dicha conducta, dichos estudiantes reciben una calificación negativa -cero puntos-, la cual se anota en el registro anecdótico. Junto al castigo positivo mencionado, la docente vuelve a exponer los criterios de evaluación aplicados durante la situación de aprendizaje en curso, y premia con un obsequio temático -un paquete de pegatinas de la saga- a los cuatro estudiantes -dos por aula- con mejor puntuación y mayor dedicación -refuerzo positivo-. En el resto de grupos -A y B-, no son necesarias las penalizaciones pero, para promover un trato igualitario, también se otorga el mismo refuerzo positivo.

Asimismo, el desarrollo de actividades complementarias, como “El Desafío” -un proyecto dirigido por el departamento de Lengua Castellana y Literatura que abarca dos sesiones por grupo-, una encuesta desarrollada por la Universidad de Córdoba para la prevención del acoso escolar -una sesión por grupo- o la visita del personal de la Fundación ONCE para concienciar sobre la discapacidad visual -una sesión para los grupos B y D- obligan a sintetizar los contenidos previstos para diez jornadas en cinco -en el caso del grupo D- o seis -para los grupos A, B y C-. Por lo tanto, se prescinden de la realización de las actividades 7 y 8a -ubicadas en la cuarta sesión-, 12 y 13 -sexta sesión-, y las tareas 1 y 2 -séptima y octava sesión, respectivamente-.

La superación de las pruebas propuestas se traduce en el logro de los objetivos, la contribución a las competencias clave y el aumento de las calificaciones compiladas en el registro anecdótico. En la siguiente tabla, el escenario 1 se corresponde con el fin de la *Unité 4* del método *Grand Merci* -y coincide con el término del 2.º trimestre-, mientras que el escenario 2 se refiere a los resultados obtenidos tras poner en práctica la situación de aprendizaje expuesta.

Tabla 2

Relación de estudiantes aprobados y suspensos

Curso y grupo	Total estudiantes	Suspensos -esc. 1-	Suspensos -esc. 2-	Total estudiantes NEAE	Suspensos NEAE -esc.1.-	Suspensos NEAE -esc.2-
1.º ESO A	19	6	5	3	3	1
1.º ESO B	15	2	1	0	0	0
1.º ESO C	19	3	1	2	1	1
1.º ESO D	21	6	4	2	1	0
Total estudiantes	56	17	11	7	5	2

Elaboración propia.

Esta situación de aprendizaje demuestra que integrar las realidades personales, académicas y laborales en la adolescencia es posible. Para educar a los alumnos y las alumnas del siglo XXI, destacados por su heterogeneidad y las singularidades propias de la adolescencia, es necesario un profesorado activo, dispuesto a enfrentarse a nuevos desafíos, a aprender a cooperar con departamentos ajenos a su especialidad, a probar la viabilidad de las metodologías activas y a no olvidar los aciertos de las metodologías tradicionales.

Apoyos

Esta situación de aprendizaje agradece la gestión y la confianza brindadas por el Máster en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Córdoba y el Colegio Virgen del Carmen de Córdoba durante el curso académico 2021/2022.

Referencias

- Barrachina Peris, J. y Blasco Mira, J.E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 4 (110), 36-44. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)
- Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación, Infancia y Aprendizaje. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 23 (90), 111-132. <https://doi.org/10.1174/021037000760087991>
- Cubides, C., Humberto, J. y Valderrama, C.E. (1996). Comunicación-educación: algunas propuestas investigativas. *Nómadas (Col)*, (5), 1-10.
- Dean, P.J. y Ripley, D.E. (2005). *Los principios de la mejora del rendimiento. Modelos para el aprendizaje en la organización*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Domínguez, J. y Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Octaedro.
- Eco, U. (2018). *Apocalípticos e integrados*. Debolsillo Editorial.
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A.B., Maquilón Sánchez, J.J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J.I., Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). La

- atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Esteve Zarazaga, J.M. (2001). Éxitos y derrotas en la profesión docente. *Andalucía Educativa*, 26, 7-9.
- Europa Press Andalucía (2022, 28 de abril). El 67,3% de los alumnos de Primaria en Andalucía estudió francés como segundo idioma en el curso 2020-2021. *Europa Press*. <https://acortar.link/oG1lZy>
- Félix Braña, S. (2017). *Enseñanza del Francés en 2º de ESO a partir de técnicas dramáticas: un enfoque accional*. [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Oviedo.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11, 4-7.
- Fernández Zapata, G. (2019). *Motivación en el Aula: Axioma Funcional sobre Patrones de Refuerzo y Castigo*. [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Zaragoza.
- Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En Paredes, J. y De la Herrán, A. (Eds.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Síntesis.
- García Milà, M. y Martí, E. (1997). El pensamiento adolescente. En Martí, E. y Onrubia, J. (Eds.), *Psicología del desarrollo: el mundo adolescente* (pp. 47-64). *Horsori, Cuadernos de formación del profesorado*.
- Junta de Andalucía. (1995). *Temas transversales*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

- Lucena Jurado, V. (2022). *Resumen Bloque III. La respuesta ante la diversidad de situaciones educativas*. [Archivo PDF]. <https://acortar.link/UdNOxq>
- Molina, C.A. (2006). *El valor de la lengua*. Centro Virtual Cervantes. <https://acortar.link/9XEVqk>
- Muñoz Tinoco, V., Román Rodríguez, M., López Verdugo, I., Candau Rojas Marcos, X., Jiménez Lagares, I., Morgado Camacho, B., Ridaó Ramírez, P., Ríos Bermúdez, M. y Vallejo Orellana, R. (2011). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 15-36). Pirámide.
- Niño Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Ciencia Animal - RECIA*, 5 (1), 243-254. <https://doi.org/10.24188/recia.v5.n1.2013.487>
- Orden de 15 de enero de 2021 [Boletín Extraordinario número 7]. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 18 de enero de 2021.
- Orden de 30 de mayo de 2023 [Boletín Extraordinario número 104]. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 1 de enero de 2021. 2 de junio de 2023.
- Orden ECD/65/2015 [Boletín Extraordinario número 25]. Por la que se establecen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación. 29 de enero de 2015.
- Payet, A., Rubio, I. y Ruiz, E.F. (2019a). *Grand Merci! Méthode de français (Andalouse)*. Anaya.
- Payet, A., Rubio, I. y Ruiz, E.F. (2019b). *Grand Merci! Méthode de français (Andalouse)*. Livre du professeur. Anaya.

- Payet, A., Rubio, I. y Ruiz, E.F. (2019c). *Grand Merci! Méthode de français (Andalouise)*. Cahier d'activités. Anaya.
- Pérez Manzano, A. y Almela Baeza, J. (2018). Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes. *Comunicar*, XXVI (55), 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- Pérez, A.M. y Cruz, J.E. (2003). Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados. *Interdisciplinaria*, 20 (2), 205-227.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Ronquillo Murrieta, G.V., De Mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A. y Padilla Plaza, J.L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Research*, 8 (III CISE), 256-273.
- Rowling, J.K. (1999a). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Salamandra.
- Rowling, J.K. (1999b). *Harry Potter y la cámara secreta*. Salamandra.
- Rowling, J.K. (2000). *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. Salamandra.
- Rowling, J.K. (2001). *Harry Potter y el cáliz de fuego*. Salamandra.
- Rowling, J.K. (2004). *Harry Potter y la Orden del Fénix*. Salamandra.
- Rowling, J.K. (2006). *Harry Potter y el misterio del príncipe*. Salamandra.
- Rowling, J.K. (2008). *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*. Salamandra.
- Sancerni Beitia, M. y Lis Collado, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 209-218.
- Sánchez Mesa, D., Alberich Pascual, J. y Rosendo, N. (2016). Narrativas transmediales. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, (18), 1-7. <https://artnodes.uoc.edu/198/volume/o/issue/18/>

Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Solana, F. (2009). *Educación, ¿para qué?*. Editorial Limusa.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Guía*. UNESCO.

Usategui Basozábal, E. y Del Valle Loroño, A.I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 19-27.

Anexos

Tabla 3

Relación de contenidos y objetivos didácticos para la situación de aprendizaje

Contenidos del método <i>Grand Merci</i> para la <i>Unité 5: C'est bon!</i>		Objetivos didácticos para la situación de aprendizaje <i>Délices magiques</i>
Comunicación.	Leer y comprender recetas y menús.	Analizar el vocabulario relacionado con el ámbito culinario, destacando la denominación de los alimentos, los tipos de comidas, los utensilios, los lugares relacionados con la restauración, las unidades de medida y las cantidades.
	Hablar sobre la comida.	
	Expresar cantidades.	
	Nombrar lugares donde comemos.	
	Contar del 60 al 100.	
Gramática.	Los artículos partitivos.	Implementar en el discurso los artículos partitivos, las fórmulas para expresar cantidad y partículas específicas de la gramática francesa, tales como <i>il n'a pas (de)</i> .
	El imperativo de los verbos acabados en <i>-er</i> .	
	Fórmulas para expresar cantidad.	
	El verbo <i>manger</i> en presente.	
Léxico.	La partícula <i>il n'a pas de</i> .	Pronunciar los sonidos [y] y [u], estableciendo una diferenciación fonética entre palabras.
	Los alimentos.	
	Las comidas y los utensilios.	
	Los números del 60 al 100.	
Fonética. Ciudadanía. Proyecto.	Lugares donde comen los adolescentes.	Valorar la importancia de la alimentación en la vida personal, social y académica, aludiendo a contenidos transversales como la salud o los medios de comunicación, entre otros aspectos.
	Los sonidos [y] y [u].	
	La cocina y los <i>reality shows</i> .	
	"Soy un pequeño maestro de la cocina".	

Elaboración propia. Fuente: Payet et al. (2019).

Tabla 4

Metodologías activas aplicadas en la situación de aprendizaje

Denominación	Descripción
Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Aprendizaje cooperativo.	Caracterizado por la interdisciplinaredad y la observación de áreas de conocimiento paralelas.
	Referido a la naturaleza social del ser humano, y a aquellos procedimientos que estimulen el uso de las TICs, la alfabetización audiovisual, la creatividad, la autonomía y la invención de estrategias.
Enroque emotivo.	La Terapia Racional Emotiva Conductual -TREC- (Ellis, 1955) conecta los conceptos adheridos al proceso de enseñanza-aprendizaje con los

Enfoque comunicativo.	pensamientos, sentimientos y creencias de los estudiantes, además de incrementar su interés por las consignas planteadas.
Aula invertida o flipped classroom.	Un modelo didáctico recurrente en la enseñanza de lenguas extranjeras que implica la mediación y la revisión de textos, grabaciones y recursos auténticos.
Aprendizaje al servicio.	Una reinención de las lecciones magistrales, donde el alumno desarrolla el aprendizaje en horario no lectivo y resuelve sus inquietudes en la institución educativa.
Aprendizaje basado en problemas.	Solventa una necesidad del entorno.
Aprendizaje por descubrimiento.	Protagonizado por la búsqueda de una solución óptima y efectiva.
Gamificación	Encaminado en que el sujeto profundice en su matriz inicial o en el hallazgo de un conocimiento novedoso o parcial a partir de sus aportaciones.
Simulación o roleplay.	Aprendizaje por medio del juego
	Una inmersión en una realidad ficticia cuya finalidad es recabar información acerca del examinado o anticipar conductas a través del desempeño de papeles o responsabilidades concretas.

Elaboración propia.

Tabla 5

Leyenda para la situación de aprendizaje

Contenidos	Descripción		
Área⁷	Comprensión de textos orales (1). Producción de textos orales: expresión e interacción (2). Comprensión de textos escritos (3). Producción de textos escritos: expresión e interacción (4). Contenidos lingüísticos (5). <i>Detalladas en el cuerpo del texto.</i>		
Competencias clave (C.C.)			
Momentos de la evaluación (E.V.)	Inicial (In.)	Procesal (P.)	Final (F.)
Instrumentos de evaluación (I.E.)	Observación directa (O.D.).	Registro anecdótico (R.A.).	Rúbrica (Ru.).
Metodologías activas (Método.)	Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Aprendizaje cooperativo (Coop.). Enfoque emotivo (Emo.). Enfoque comunicativo (E.Com.). Aprendizaje por descubrimiento (Desc.). Gamificación (Gam.). Aprendizaje al servicio (Serv.). Aprendizaje basado en problemas (Prob.).		

⁷ Los bloques o áreas de conocimiento implicadas se extraen de la *Programación Didáctica para Segunda Lengua Extranjera en Educación Secundaria Obligatoria* (Colegio Virgen del Carmen -Carmelitas Descalzos-, 2021-2022).

Agrupamientos (Agrup.)	Aula invertida (A.I.).	Simulación (Sim.).
	Individual (Iv.).	Segmentos pequeños (Peq.).
	Por parejas (Par.).	Gran grupo (G.G.).

Elaboración propia.

Tabla 3

Relación de contenidos y objetivos didácticos para la situación de aprendizaje

Contenidos del método <i>Grand Merci</i> para la <i>Unité 5: C'est bon!</i>		Objetivos didácticos para la situación de aprendizaje <i>Délices magiques</i>
Comunicación.	Leer y comprender recetas y menús.	Analizar el vocabulario relacionado con el ámbito culinario, destacando la denominación de los alimentos, los tipos de comidas, los utensilios, los lugares relacionados con la restauración, las unidades de medida y las cantidades.
	Hablar sobre la comida.	
	Expresar cantidades.	
	Nombrar lugares donde comemos.	
	Contar del 60 al 100.	
Gramática.	Los artículos partitivos.	Implementar en el discurso los artículos partitivos, las fórmulas para expresar cantidad y partículas específicas de la gramática francesa, tales como <i>il n'a pas (de)</i> .
	El imperativo de los verbos acabados en <i>-er</i> .	
	Fórmulas para expresar cantidad.	
	El verbo <i>manger</i> en presente.	
	La partícula <i>il n'a pas de</i> .	
Léxico.	Los alimentos.	Pronunciar los sonidos [y] y [u], estableciendo una diferenciación fonética entre palabras.
	Las comidas y los utensilios.	
	Los números del 60 al 100.	
	Lugares donde comen los	

	adolescentes.	
Fonética.	Los sonidos [y] y [u].	Valorar la importancia de la alimentación
Ciudadanía.	La cocina y los <i>reality shows</i> .	en la vida personal, social y académica,
Proyecto.	“Soy un pequeño maestro de la cocina”.	aludiendo a contenidos transversales como la salud o los medios de comunicación, entre otros aspectos.

Elaboración propia. Fuente: Payet et al. (2019).

Tabla 4

Metodologías activas aplicadas en la situación de aprendizaje

Denominación	Descripción
Aprendizaje basado en proyectos (ABP).	Caracterizado por la interdisciplinareidad y la observación de áreas de conocimiento paralelas.
Aprendizaje cooperativo.	Referido a la naturaleza social del ser humano, y a aquellos procedimientos que estimulen el uso de las TICs, la alfabetización audiovisual, la creatividad, la autonomía y la invención de estrategias.
Enfoque emotivo.	La Terapia Racional Emotiva Conductual -TREC- (Ellis, 1955) conecta los conceptos adheridos al proceso de enseñanza-aprendizaje con los pensamientos, sentimientos y creencias de los estudiantes, además de incrementar su interés por las consignas planteadas.
Enfoque comunicativo.	Un modelo didáctico recurrente en la enseñanza de lenguas extranjeras que implica la mediación y la revisión de textos, grabaciones y recursos auténticos.
Aula invertida o <i>flipped classroom</i> .	Una reinversión de las lecciones magistrales, donde el alumno desarrolla el aprendizaje en horario no lectivo y resuelve sus inquietudes en la institución educativa.
Aprendizaje al	Solventa una necesidad del entorno.

servicio.	
Aprendizaje basado en problemas.	Protagonizado por la búsqueda de una solución óptima y efectiva.
Aprendizaje por descubrimiento.	Encaminado en que el sujeto profundice en su matriz inicial o en el hallazgo de un conocimiento novedoso o parcial a partir de sus aportaciones.
Gamificación	Aprendizaje por medio del juego
Simulación o <i>roleplay</i> .	Una inmersión en una realidad ficticia cuya finalidad es recabar información acerca del examinado o anticipar conductas a través del desempeño de papeles o responsabilidades concretas.

Elaboración propia.

Tabla 5

Leyenda para la situación de aprendizaje

Contenidos	Descripción		
Área ⁸	Comprensión de textos orales (1).		
	Producción de textos orales: expresión e interacción (2).		
	Comprensión de textos escritos (3).		
	Producción de textos escritos: expresión e interacción (4).		
	Contenidos lingüísticos (5).		
Competencias clave (C.C.)	<i>Detalladas en el cuerpo del texto.</i>		
Momentos de la evaluación (E.V.)	Inicial (In.)	Procesal (P.)	Final (F.)

⁸ Los bloques o áreas de conocimiento implicadas se extraen de la *Programación Didáctica para Segunda Lengua Extrajera en Educación Secundaria Obligatoria* (Colegio Virgen del Carmen -Carmelitas Descalzos-, 2021-2022).

Instrumentos de evaluación (I.E.)	Observación directa (O.D.).	Registro anecdótico (R.A.).	Rúbrica (Ru.).
Metodologías activas (Método.)	Aprendizaje basado en proyectos (ABP).	Aprendizaje por descubrimiento (Desc.).	
	Aprendizaje cooperativo (Coop.).	Gamificación (Gam.).	
	Enfoque emotivo (Emo.).	Aprendizaje al servicio (Serv.).	
	Enfoque comunicativo (E.Com.).	Aprendizaje basado en problemas (Prob.).	
	Aula invertida (A.I.).	Simulación (Sim.).	
Agrupamientos (Agrup.)	Individual (Iv.).	Segmentos pequeños (Peq.).	
	Por parejas (Par.).	Gran grupo (G.G.).	

Elaboración propia.

**CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y
ACTITUDES IGUALITARIAS Y DISCRIMINATORIAS DE
UNIVERSITARIOS**

**Davila Gonzalez Mary Delhy¹ , Guerrero Aguilar Adriana¹ ,
Peralta Quijano Candelaria¹ , Vera Noriega Jose Angel²**

**¹Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54
del SNTE.**

²Universidad de Sonora.

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Vera Noriega
Jose Angel, dirección, jose.vera@unison.mx**

Introducción

La discapacidad es definida por la Organización Panamericana de la Salud (OPS,2023) como “personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás”, reconociendo esta organización el derecho a desarrollarse libremente en la sociedad.

Del mismo modo, González y Gross (2022), argumentan que la discapacidad depende de la interacción que la persona tenga con el medio que lo rodea, señalan que la sociedad es la que incorpora las barreras, es por lo tanto un cambio en la sociedad de gran importancia para eliminar las barreras a las que se expone una persona con discapacidad.

En México de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI,2020), el total de la población en el país es de 12,6014,024; de las cuales 6,179,890 personas tienen algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9 % de la población total del país, de las cuales el 53 % son mujeres y 47 % son hombres.

Una investigación realizada por Atoche-Silva et al. (2021) un estudio en la ciudad de Piura en Perú, donde se analizó la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad en una universidad privada católica de Piura, tomando en cuenta las dimensiones, valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento/negación de los derechos, implicación personal y asunción de roles, la muestra estaba conformada por 807 estudiantes de dieciséis carreras profesionales, de los cuales 493 son mujeres y 314 varones a los que se les midió con la EAPD de Verdugo et al. (1995), este estudio arrojó datos que indicaron que la

mayoría de los estudiantes no presentaron una actitud favorable frente a las personas con alguna discapacidad, negándoles los derechos de inclusión.

En cuanto a México, González, Zúñiga y Arce (2021) realizaron una investigación que permitió conocer el nivel de inclusión educativa de cada uno de los Estados de la República, tomando en cuenta, la edad y la matrícula de cada una de las universidades, los datos fueron obtenidos de la Estadística de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2017, ANUIES) y del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI 2014), los datos expuestos señalan tres niveles de inclusión, alto, medio y bajo, los Estados de Hidalgo, Baja California Sur y Querétaro son los que obtuvieron el nivel más alto, puesto que su porcentaje en la matrícula era superior al de los otros Estados, con respecto a Sonora, esta se encuentra en el nivel medio.

En una investigación realizada por Beunza-García, Gómez y Álvarez (2022) en una universidad de Madrid donde participaron 460 personas, se encontró que las personas que habían tenido contacto con personas con discapacidad tenían una actitud más positiva que la que no, esto indica que las actitudes de los jóvenes parecen estar relacionados con el contacto con personas con discapacidad, el objetivo de este estudio es comparar las actitudes que manifiestan los jóvenes universitarios del noroeste del país, con y sin contacto con discapacitados, tomando en cuenta los parámetros de género, edad, semestre y carrera.

Método

Participantes

El universo poblacional para esta investigación se conforma por 1905 estudiantes de educación superior pertenecientes a una Institución de Educación

Superior tecnológica en el Noroeste de México, de los cuales, 620 son mujeres y 1285 son hombres. A continuación, se presenta la distribución de la muestra total en los parámetros de Edad, Departamento y Semestre:

De los 1905 participantes en el estudio, 583 tuvieron contacto con personas con discapacidad y 1322 no tuvieron contacto. De esta nueva población objeto de estudio, 193 son mujeres y 390 son hombres. La edad de los estudiantes se encuentra en los siguientes intervalos: de 18 a 21 años son 479 (82.2%), de 22 a 24 años son 89 (15.3%) y de 25 o más años son 15 (2.5%); los cuales están cursando del primer a duodécimo semestre, quedando distribuidos de la siguiente manera: en el primer año 191 (32.7%), en el segundo año 191 (32.7%), en el tercer año 103 (17.7%), en el cuarto año 66 (11.4%), en el quinto año 26 (4.5%) y en el sexto año 6 (1.0%). El número de casos por departamento: Metal Mecánica (535), Electrónica Eléctrica (294), Industrial (317), Económico Administrativo (334), Sistemas Computacionales e informática (425)

Instrumento

Para la investigación realizada en el presente estudio, se empleó la aplicación de la EAPD de Sainz-Palafox, et al., (2022), modificada de Verdugo, et al., (1995). Para el análisis de fiabilidad de esta escala se obtuvieron los valores del coeficiente ω de McDonald, en la cual se obtuvo un valor total de .88.

Para responder al instrumento, el participante debe ponderar si está de acuerdo o no con los enunciados que se presentan, formulados de manera positiva y negativa, siendo los significados de las opiniones los siguientes: Estoy muy de acuerdo (MA), Estoy bastante de acuerdo (BA), Estoy parcialmente de acuerdo (PA), Estoy parcialmente en desacuerdo (PD), Estoy en bastante desacuerdo (BD) y Estoy muy en desacuerdo (MD). La EAPD es una encuesta tipo Likert y está formada por

25 ítems, los cuales integran seis subescalas. Las dimensiones del instrumento se dividen en dos grupos: Actitudes Igualitarias (AI) y Actitudes Discriminatorias (AD). Dentro de las AI están las dimensiones RD (3 ítems) y ARC (5 ítems); mientras de en las AD se agrupan las dimensiones ND (5 ítems), VL (4 ítems), IP (4 ítems) y CG (4 ítems).

Cabe aclarar que la escala maneja una puntuación de 1 a 6, siendo el 6 una actitud positiva hacia las personas con discapacidad; ya que en las AI el 1 indica estoy muy en desacuerdo y el 6, estoy muy de acuerdo; mientras que en las AD el 1 indica estoy muy de acuerdo y el 6, estoy muy en desacuerdo.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en una Institución de Educación Superior en el Noroeste de México. Para el procedimiento, la recogida de los datos se realizó de forma electrónica a través de un formulario elaborado en Google form, mismo que contenía los ítems correspondientes al instrumento utilizado. Durante el ejercicio, se hizo un trabajo de alianza con los líderes de departamento de los diversos programas académicos, ya que resultaba esencial contar con su aprobación. Los profesores compartieron la encuesta directamente a sus alumnos a través de un vínculo electrónico. Los estudiantes respondieron al cuestionario durante la clase, se les brindó una explicación detallada del propósito de la investigación y se les solicitó su autorización para que pudieran responder al cuestionario.

Resultados

El total de la población participante en el estudio presenta actitudes igualitarias en cada una de las dimensiones, ya que en todas se encuentra por encima

de la media teórica de 3.5, lo cual representa que los sujetos tienen una tendencia a las actitudes positivas; aspecto que se puede observar en la media de cada dimensión: Reconocimiento de Derechos (5.52), Asunción de Roles y Capacidades (4.94), Valoración de Limitaciones (4.72), Negación de Derechos (5.07), Implicación Personal (5.17), Calificación Genérica (4.76).

La edad particularmente se satura en tres factores: 18, 19 y 20 años, lo cual implica que el 68.1% pertenece a los alumnos más jóvenes de la muestra total; aspecto que se repite en los grupos SC y CC.

La variable discreta Semestre presenta el mayor número de alumnos en los semestres: segundo, cuarto y sexto; donde se concentra más de la mitad de la población (66.9%) en la MT; aspecto que es muy similar en SC y CC.

En los departamentos de Metal Mecánica y Sistemas Computacionales e Informática son donde se satura la mayoría de los sujetos del estudio, representando el 50.4% de la MT. Esto mismo se observa en los grupos SC y CC.

Los resultados son muy similares en los tres grupos (MT, SC, CC) tanto en la edad como en el semestre y el departamento.

En Los descriptivos se encontró que la media, mediana y moda son similares en todas las dimensiones. Respecto a la asimetría, las dimensiones RD (-2.05), ND (-1.3) e IP (-1.46) presentan mayor sesgo a la derecha. En cuanto a la curtosis, se aprecia que es platicúrtica en la dimensión VL; es mesocúrtica en ARC y CG; es leptocúrtica en RD, ND e IP. La dimensión VL es la que presenta mayor desviación estándar (.90).

Para conocer si existían diferencias significativas entre el factor Edad en cada uno de los grupos (MT, SC, CC), se realizaron pruebas ANOVA, obteniendo los resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Análisis de varianza ANOVA para determinar la significancia del factor Edad con las dimensiones del instrumento.

Dimensiones	MT		SC		CC	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
RD	1.05	.382	1.05	.383	1.56	.168
ARC	.482	.790	.632	.675	1.15	.329
VL	1.31	.255	.869	.501	.794	.554
ND	4.06	.001	2.79	.016	1.75	.121
IP	2.80	.016	2.61	.023	.885	.491
CG	2.72	.018	1.87	.097	1.27	.272

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos. Reconocimiento de Derechos (RD), Asunción de Roles y Capacidades (ARC), Valoración de Limitaciones (VL), Negación de Derechos (ND), Implicación Personal (IP), Calificación Genérica (CG).

De acuerdo con los datos de la tabla 1, en la MT se encontró que existe diferencia significativa con las dimensiones ND, IP y CG; en el grupo SC la diferencia significativa es con ND e IP; contrariamente el grupo CC no tuvo diferencias significativas con ninguna dimensión.

Las pruebas post hoc Scheffé mostraron que en la MT la mayor diferencia en la dimensión ND se establece entre los jóvenes de 20 años ($m=4.98$) y los de 21 ($m=5.25$). La misma lógica se repite para la dimensión IP, donde los estudiantes de 20 años tienen la media más baja ($m=5.07$) y los de 21 años tienen el valor más alto

($m=5.28$). Siguiendo la lógica se encuentra la dimensión CG, donde los jóvenes de 20 años tienen el valor más bajo ($m=4.69$) y los de 21 años tienen la media más alta ($m=4.90$). En el grupo **SC** los resultados siguieron la misma lógica de la MT, en síntesis, los jóvenes de la muestra total y la muestra de sin contacto de hasta 20 años tienden a ser menos igualitarios y discriminatorios comparados con los de mayor edad.

Para conocer si existían diferencias significativas entre el factor Semestre en cada uno de los grupos (MT, SC, CC), se realizaron pruebas ANOVA. De acuerdo con los resultados del análisis de varianza, en la MT y en el grupo SC se encontraron diferencias significativas con todas las dimensiones; mientras que en el grupo CC no tiene diferencias significativas con ninguna dimensión.

Las pruebas post hoc Scheffé mostraron que en la **MT** las diferencias estadísticamente significativas son las siguientes; en la dimensión RD se establece entre el octavo semestre ($m=5.42$) y el tercero ($m=5.61$). En la dimensión ARC, el noveno o superior semestre tiene la media más baja ($m=4.82$) y tercero tiene el valor más alto ($m=5.15$). La dimensión VL, el valor más bajo lo tiene segundo semestre ($m=4.63$) y la media más alta la tiene quinto ($m=4.96$); la dimensión ND presenta la diferencia más significativa entre el tercer semestre con el valor más bajo ($m=4.86$) y el sexto con el más alto ($m=5.20$), se repiten los mismos semestres en la dimensión IP, donde el tercero tiene el valor más bajo ($m=4.89$) y sexto el más alto ($m=5.28$). En la dimensión CG el valor más bajo lo tiene el tercer semestre ($m=4.56$) y el más alto lo tiene sexto ($m=4.89$). Como se puede observar, se repite la misma lógica en las dimensiones ND, IP y CG en donde tercer semestre es el más bajo y sexto el más alto. En el **grupo SC** las diferencias que generan la significancia estadística en el análisis de varianza son las siguientes: : en la dimensión RD el noveno semestre o

superior tienen la media más baja ($m=5.32$) y el primer semestre obtuvo el valor más alto ($m=5.62$); en la dimensión ARC el Octavo semestre tienen el valor más bajo ($m=4.82$) y tercero el más alto ($m=5.17$); en la dimensión VL, segundo semestre tiene el valor más bajo ($m=4.63$) y quinto tiene el más alto ($m=5.13$); en la dimensión ND, el valor más bajo lo encontramos en tercer semestre ($m=4.78$) y el más alto está en sexto ($m=5.23$); en la dimensión IP, el tercer semestre tiene el valor más bajo ($m=4.80$) y el noveno o superior tiene el más alto ($m=5.29$); en la dimensión CG, tercero es el más bajo ($m=4.53$) y sexto es el más alto ($m=4.93$). Se encuentra similitud entre la MT y el grupo SC en la dimensión ARC, donde ambas presentan los valores más altos en tercer semestre y los valores más bajos en los semestres superiores (octavo y noveno o superior); también hay similitud en las dimensiones VL, ND y CG, donde coinciden los mismos semestres en el menor los semestres iniciales y mayor valor en semestres terminales. En síntesis, en los primeros semestres de la universidad presentan menos actitudes igualitarias y no discriminatorias y aumentan hasta llegar a los últimos semestres

Para conocer si existían diferencias significativas entre el factor Departamento en cada uno de los grupos (MT, SC, CC), se realizaron pruebas ANOVA, obteniendo los resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2

Análisis de varianza ANOVA para determinar la significancia del factor Departamento con las dimensiones del instrumento.

Dimensiones	MT		SC		CC	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
RD	3.18	.013	2.45	.044	1.56	.183
ARC	1.38	.238	1.85	.116	1.38	.237
VL	3.29	.011	2.50	.040	1.39	.236
ND	4.99	.001	5.11	.000	.980	.418
IP	3.65	.006	3.72	.005	.796	.528
CG	2.74	.027	3.29	.011	.702	.591

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos. Muestra Total (MT), Sin Contacto (SC), Con Contacto (CC), Reconocimiento de Derechos (RD), Asunción de Roles y Capacidades (ARC), Valoración de Limitaciones (VL), Negación de Derechos (ND), Implicación Personal (IP), Calificación Genérica (CG).

De acuerdo con los datos de la tabla 2, en la MT y en el grupo SC se encontraron diferencias significativas con las dimensiones RD, VL, ND, IP y CG, únicamente no tuvieron diferencia significativa con ARC. Por otra parte, el grupo CC no tiene diferencias significativas con ninguna dimensión.

Las pruebas post hoc Scheffé mostraron que en la MT la diferencia entre los grupos en la dimensión RD se establece entre el departamento de Electrónica

Eléctrica ($m=5.45$) y el departamento de Metal Mecánica ($m=5.57$) son los que contribuyen a la significancia estadística en la prueba de ANOVA. En la dimensión VL, el valor más bajo lo tiene el departamento de Industrial ($m=4.59$) y la media más alta la tiene Metal Mecánica ($m=4.80$); la dimensión ND presenta la diferencia que más contribuye a la significancia estadística entre el departamento Económico Administrativo con el valor más bajo ($m=4.96$) y el departamento Metal Mecánica con el más alto ($m=5.19$); en la dimensión IP, el departamento de Industrial tiene el valor más bajo ($m=5.07$) y Metal Mecánica el más alto ($m=5.26$). En la dimensión CG el valor más bajo lo tiene el departamento de Industrial ($m=4.65$) y el más alto lo tiene Electrónica Eléctrica ($m=4.82$). En el **grupo SC** los resultados fueron como a continuación se describen: en la dimensión RD, el departamento de Sistemas Computacionales e Informática tienen la media más baja ($m=5.44$) y el departamento de Industrial obtuvo el valor más alto ($m=5.58$); en la dimensión VL, el departamento Económico Administrativo tiene el valor más bajo ($m=4.64$) y Metal Mecánica tiene el más alto ($m=4.83$); en la dimensión ND, el valor más bajo lo encontramos en el departamento Económico Administrativo ($m=4.91$) y el más alto está en Metal Mecánica ($m=5.21$); en la dimensión IP, el departamento Económico Administrativo tiene el valor más bajo ($m=5.02$) y Electrónica Eléctrica tiene el más alto ($m=5.24$); en la dimensión CG, Industrial es el más bajo ($m=4.64$) y Electrónica Eléctrica es el más alto ($m=4.85$). Se encuentra similitud entre la MT y el grupo SC en la dimensión ND, donde ambas presentan el valor más bajo en el departamento Económico Administrativo y el valor más alto en Metal Mecánico; también hay similitud en la dimensión CG, donde el valor más bajo lo tiene Industrial y el más alto en Electrónica Eléctrica. El departamento de Metal Mecánica resultó en todas las dimensiones en ambos grupos con los valores más altos en actitudes discriminatorias y el más bajo en actitudes igualitarias.

Discusión

Respecto a los departamentos a los que pertenecen las diferentes carreras que estudian los jóvenes, la mayor parte se satura en dos de ellos: Metal Mecánica y Sistemas Computacionales e Informática; siendo las áreas de ingeniería y tecnología las que actualmente cuentan con mayor demanda en el mercado laboral, (Burgos y López, 2010).

En el parámetro Edad, en MT y SC, los jóvenes de 20 años son los que presentan menor actitud igualitaria en las dimensiones referidas, mientras que los de 21 años son los que dan muestra de una mayor actitud igualitaria. Las actitudes hacia la discapacidad pueden ir cambiando a lo largo de la formación universitaria como indica Abellán (2015). En el grupo CC, no hay diferencias en sus perspectivas sobre cada dimensión, ya que, al haber tenido contacto con personas con discapacidad, sus actitudes son similares.

En cuanto al parámetro Semestre, en la MT y en SC se observa que existe relación con todas las dimensiones; en MT en la dimensión RD, los estudiantes de octavo semestre muestran menos actitudes igualitarias y los de tercer semestre presentan una mayor actitud igualitaria. En la dimensión ARC, los alumnos de noveno u superior semestre tienen una menor actitud igualitaria y los de tercer semestre indican una mayor actitud igualitaria. En las dimensiones ND, IP y CG los jóvenes de tercer semestre son los que presentan menos actitudes igualitarias y los de sexto semestre son los que tienen mayor actitud igualitaria.

En los grupos MT y SC se encontraron las siguientes similitudes: en la dimensión ARC, son los jóvenes de tercer semestre los que tienen mayor actitud igualitaria y los que cursan los semestres superiores son los que tienen menor actitud

igualitaria; en la dimensión VL, los estudiantes de segundo semestre tienen menor actitud igualitaria y los de quinto mayor; en ND y CG, en el tercer semestre están los alumnos de menor actitud igualitaria y en el sexto semestre los de mayor actitud igualitaria.

En el grupo CC, las actitudes de los alumnos son similares e igualitarias, independientemente de los semestres y la carrera que cursan, ya que son los que tuvieron algún contacto con personas con discapacidad, lo cual los lleva a discernir de manera positiva. González y Baño (2012) y Molina y Valenciano (2010) enuncian que el nivel de contacto con personas con discapacidad aumenta la actitud positiva hacia ellas.

En los grupos MT y SC se encontraron las siguientes similitudes: en la dimensión ND, son los jóvenes del departamento Económico Administrativo los que tienen mayor actitud igualitaria y los del departamento Metal Mecánico son los que tienen menor actitud igualitaria; también se encuentra similitud en MT la dimensión CG, donde los estudiantes de Industrial tienen menor actitud igualitaria y los de Electrónica Eléctrica mayor actitud igualitaria. Tal como lo señala Beunza-García (2022), la actitud hacia las personas con discapacidad no está determinada únicamente por la edad, sino que influyen otras variables como la educación recibida, el contacto y la información que el individuo tenga sobre la discapacidad o el contexto en el que se desarrolla la persona.

Para finalizar, se puede concluir que los jóvenes universitarios que tuvieron contacto con personas con discapacidad coinciden en sus respuestas a los ítems del instrumento aplicado en el estudio, lo cual se detecta al observar que la media tanto en la edad, semestre o departamento es alta, esto implica que se acerca más al 6, por lo que sus actitudes se consideran igualitarias; además, las desviaciones estándares

de los subgrupos de comparación son pequeñas, lo que indica que tienen menos variabilidad. En cambio, aquellos que no tuvieron contacto con personas con discapacidad presentan diferencias en sus respuestas, mismo que se puede deber a la deseabilidad social, ya que actúan o responden de acuerdo con lo que consideran correcto culturalmente (Domínguez, et al., 2012).

Referencias

- Abellán, J (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educacion Fisica. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1 (3), 207-219.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/17674/SPORTIS_1_3_2015_3.pdf?sequence=1
- Atoche-Silva, L., Horna-Calderón, Vela -Miranda, O. y Sánchez-Chero, M (2021) Actitudes hacia personas con discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista de la universidad de Zulia* (33) 209-226.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rluz/article/view/35827/38182>
- Beunza-García, S., Gómez-Parra, J. y Álvarez-Melcón, A (2022). Variables que influyen en las actitudes hacia las personas con discapacidad. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), 29-54.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/763>
- Burgos, F. y López, M (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la educación superior*, 39(156), 19-33.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400002&lng=es&tlng=es.
- Domínguez, E., Aguilera, M. Acosta., Navarro, C. y Ruiz, P (2012). La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de investigación psicológica*, 2(3), 808-824.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000300005&lng=es&tlng=es

- González, V. y Gross M (2022). Marco histórico de la educación de las personas con discapacidad visual en Costa Rica. *Revista de Educación*. 46 (2). 8-9
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n2/2215-2644-edu-46-02-00542.pdf>
- González, G., Zúñiga, Ll. y Arce, C (2021) Un Panorama sobre la educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *La revista de investigación educativa de la Rediech*. 12. 1,512-13.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1171/1312
- González, J., y Baños, L (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232012000200011&lng=es&tlng=es
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad datos nacionales [comunicado de prensa]*.
<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20personas%20con,la%20poblaci%C3%B3n%20total%20del%20pa%C3%ADs>
- Molina, J., y Valenciano, J (2010). Creencias y Actitudes hacia un Profesor de Educación Física en Silla de Ruedas: Un Estudio de Caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 136-149.
- Organización Panamericana de la Salud (2023) *Discapacidad*.
<https://www.paho.org/es/temas/discapacidad#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20Informe%20Mundial%20sobre,mayores%20m%C3%A1s%20que%20los%20j%C3%B3venes>
- Verdugo, M., Jenaro, C. y Arias, B (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135).

PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. UNA PROPUESTA PRÁCTICA.

Francisco J. Lobato Carvajal

Instituto Superior de Psicología y Educación

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Francisco J. Lobato Carvajal**, flobato@ispeduc.com

Introducción

El diseño universal para el aprendizaje (en adelante DUA) está construido en torno a tres conceptos fundamentales: barreras; variabilidad y aprendices expertos, ellos relacionados con la educación inclusiva y equitativa de calidad (Elizondo, 2022). Es un enfoque que prima la flexibilización del currículo desde que se gesta, para que sea abierto y accesible desde el principio (Alba, 2017). Un currículo donde se eliminen o reduzcan al máximo las barreras para el aprendizaje que existen en los contextos educativos; un currículo que no necesite ser adaptado a posteriori. Un currículo sin atisbo de un sentido discriminatorio de ningún tipo, un currículo inherentemente inclusivo.

Desde que un centro realiza su concreción curricular, en función del contexto, de las características del centro y del alumnado que escolariza, debe asegurar que todos las alumnas y alumnos puedan seguir dicho currículo, facilitando diferentes formas de representación, expresión y acción. ¿Por qué? Dado que no hay una única manera de aprender, no debería haber una única forma de enseñar.

El DUA implica que pongamos nuestra mirada en la capacidad y no en la discapacidad, que prioricemos una visión humanista de la educación, que huyamos del modelo de déficit para centrarnos en un modelo competencial, que veamos como discapacitantes a los contextos y no a las personas, porque todos tenemos capacidades, pero de un modo diferente. El DUA, en definitiva, como sostiene Elizondo (2020) es la base de las aulas diversificadas y enriquecidas para todas y todos y en las que se tienen en cuenta las inteligencias múltiples (Armstrong, 2006).

Hacia un modelo de educación inclusiva.

Por educación inclusiva se confibe como aquella que enseña a la diversidad de estudiantes en la escuela común y en el aula común, en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida. Se parte de la convicción que el aprendizaje compartido favorece a todos en el aula diversa y heterogénea (López, 2004). La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes (Elizondo, 2022).

Una planificación diversificada, en el marco de un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permite organizar la enseñanza a través de los principios generales de la didáctica: el principio de singularidad y el principio de socialización, ofreciendo opciones válidas para todos y cada uno. La comunicación pedagógica y el aprendizaje escolar constituyen procesos estrechamente emparentados, por lo que sus potencialidades didácticas son evidentes para la elevación de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza es un fenómeno comunicativo en esencia, su optimización presupone una interactividad docente-alumno intenso y efectivo, en aras del cumplimiento de los objetivos de la educación como formación integral del sujeto.

En esta sociedad globalizada, la importancia de las habilidades comunicacionales se magnifican, la formación en este sentido debe estar presente en cada propuesta, a sabiendas que el desarrollo de habilidades asertivas en la comunicación garantizan el ejercicio pleno de la ciudadanía del siglo XXI. Como afirma Skliar (2020), es importante considerar la presencia del otro. La educación inclusiva busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. En ese proceso es necesario involucrar actores, ampliar la capacidad de pensar e

imaginar lo que podría ser alcanzado, en el marco de una cultura colaborativa. Propiciar el desarrollo de la comunicación en los estudiantes, implica trabajar en la propia, desde el lugar del docente, ya que tal y como Ainscow et al. (2012) manifiestan y la experiencia en el aula corrobora, las mejores relaciones del docente con los estudiantes se logra cuando los docentes demuestran una consideración positiva hacia todos sus estudiantes, ello se refleja en los mensajes continuos, de forma verbal y no verbal. Conducen sus relaciones en el aula de forma que se muestran consistentes, justos y dan pie a la confianza. Saber escuchar, ser claros al dar instrucciones o transmitir ideas y emociones, desarrollando las competencias o destrezas para una escucha activa y así lograr que las clases sean lugares seguros a la hora de experimentar para aprender, son fundamentales para pensar en la comunicación y el vínculo pedagógico. Supone la posibilidad de elegir, asumir riesgos y aceptar responsabilidades.

Echeita y Ainscow (2011) hacen referencia a cuatro elementos que aluden a una educación inclusiva:

- La inclusión es un proceso.
- La inclusión busca la presencia y el éxito de todos los estudiantes.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Principios del modelo DUA.

El DUA no es una metodología, es un modelo pedagógico teórico-práctico con diversas pautas y puntos de verificación que nos guían para lograr la

personalización del aprendizaje (Elizondo, 2022). Desde la psicología educative el modelo del DUA postula la idea de que en el cerebro existen tres grandes grupos de redes neuronales que, vinculadas entre sí, intervienen de forma conjunta en el aprendizaje. Cada una de estas redes, además, se corresponden con los tres principios siguientes:

Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los estudiantes son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje (Alba et al., 2011).

Incorporar el DUA en las propuestas psicopedagógicas habilita la inclusión real en el aula, no como posibilidad o utopía, sino como vía para proteger las trayectorias educativas de los estudiantes, transformando dificultades en oportunidades de aprendizaje, ampliando la accesibilidad al conocimiento que incluye la diversidad de formas de aprender respetando, sin violentar, los tiempos y necesidades de cada uno de los estudiantes. Como señala Elizondo (2022), el DUA permite así planificar desde el inicio oportunidades de enseñanza y aprendizaje ricas y variadas para todo el alumnado.

El acto psicoeducativo interpela y atraviesa, pone en juego el saber educativo de diferentes formas. No se puede asumir el rol de educadores sin el

compromiso de involucrarse, preocuparse, interesarse por los estudiantes. La perspectiva del DUA acerca a conectarse con nuevos desafíos, a emprender nuevos rumbos sin dejar ningún estudiante atrás.

Método: una propuesta práctica. La huerta, un espacio de encuentro inclusivo.

La huerta es una estrategia para proporcionar un espacio de encuentro. La huerta es una actividad productiva que podemos hacer en nuestras escuelas, una herramienta para brindar múltiples espacios donde el alumnado aprenda, colabore con el otro, focalice sus inquietudes y se prepare educativa y emocionalmente.

La acción educativa debe implementarse mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), atendiendo a la diversidad del alumnado y apartándose de un patrón común o ideal de aprendizaje. Aún existe una enorme distancia entre lo que efectivamente se desea y lo que pasa en la práctica educativa. El desafío es poder transmitir la esperanza como posibilidad, pensando la esperanza; buscando la resiliencia y la capacidad posible en cada estudiante. Allí posicionados, este proyecto, sin lugar a dudas, presenta una fuerte impronta en cuanto a aprender para la vida.

La realidad de alumnado con distintas discapacidades y alumnado sin discapacidades pero insertos en contextos vulnerables nos obliga a perseguir objetivos y unos contenidos de carácter más instrumental. Estamos ante un currículo abierto y flexible que debe tener en cuenta las peculiaridades de cada uno valorando sus intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Se Trata de desarrollar con la huerta una metodología activa, investigadora, que favorezca la interacción con el alumno y con los iguales en un contexto de trabajo cooperativo.

Paralelamente al trabajo de los objetivos y contenidos de las diferentes áreas, se prestará especial atención a la estimulación y potenciación de las habilidades mentales básicas (atención, imitación, percepción, viso- espacial, memoria y razonamiento lógico), como prerequisites esenciales para favorecer los procesos de aprendizaje de las materias instrumentales, y garantizar así un óptimo desarrollo cognitivo de los alumnos durante la actividad en la huerta como son:

- Atención: Refuerzo de la atención selectiva (seleccionar y centrarse en un estímulo determinado ignorando otros) y de la atención continua o sostenida (mantener la atención ante un estímulo durante un tiempo determinado). Actividades: Identificación de semillas de un cultivo determinado entre un grupo de diferentes formas y colores, encontrar diferencias entre dibujos relacionados con la huerta, resolver laberintos (por donde va a ir el agua mientras se riega, etc), separación de distintas semillas...
- Imitación: Refuerzo de la acción imitativa. Actividades: Reproducir modelos o tareas relativas a la huerta.
- Percepción viso- espacial: Coordinación visomotora: Habilidad para dirigir el movimiento manual bajo control ocular con la máxima precisión posible. Actividades: Ejercicios de grafomotricidad con un palo sobre la tierra, reproducción o copia de modelos, establecer semejanzas perceptivas (buscar semillas iguales),...
- Discriminación figura- fondo: Distinción entre el fondo y la forma de un estímulo. Actividades: Distinguir una serie de figuras simples o complejas sobre fondos de complejidad creciente, reconocimiento de figuras escondidas como cultivos diversos, herramientas pertenecientes a la huerta, semillas, plantines...

- Constancia de la forma: Identificación de formas existentes en el espacio de la huerta, independientemente de su tamaño, color y posición. Actividades: Reconocer figuras iguales que se presentan con tamaños y orientaciones diferentes, reconocimiento y completamiento de imágenes presentadas de forma parcial (por ejemplo cultivos sin sus respectivos frutos...)
- Orientación espacial: Percepción de las relaciones de posición en el espacio y reproducción con traslación espacial. Actividades: De diferenciación de izquierda- derecha, arriba- abajo...
- Memoria: Se podrá trabajar a través de distintos tipos de tareas que podrán ser:
 - De reconocimiento: Identificar entre varias alternativas dadas, las que han sido presentadas anteriormente.
 - De recuerdo libre: Se presentan una serie de estímulos para que, tras su presentación, se reproduzcan.
 - De recuerdo con claves: Se proporcionan claves o pistas concretas que tienen relación con la información que hay que recordar, para facilitar y dirigir el proceso de recuperación.

Resultados

Primeramente hay que indicar que posibilita un trabajo con contenidos y conceptos, ofrece múltiples posibilidades para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas y permite trabajar secuencias.

Se planifica de manera colaborativa, bajo el acompañamiento y gestión del equipo de dirección del centro educativo que se involucre, planificando con el colectivo docente talleres de empoderamiento, entrevistas con las familias y tendido de redes.

Se elabora una encuesta al inicio del proyecto con el fin de conocer qué

familias tenían huerta o no, el espacio que utilizaban o el qué disponen, los cultivos que conocen y quiénes desean participar.

Cada docente, con su grupo determina el proyecto aúlico a trabajar, atendiendo a los contenidos del grado e intereses del alumnado. En dupla pedagógica con el profesional de apoyo llevan a la práctica las diferentes propuestas, teniendo en cuenta los principios del DUA, que permite que todo el alumnado trabaje en común respetando los estilos y tiempos de aprendizaje de cada uno.

Se genera un espacio del patio donde se organiza una huerta escolar con la participación de todos, respetando los distanciamientos establecidos en la emergencia sanitaria que estamos viviendo. Otras propuestas de cultivo se hacen en bidones, botellas y otros recipientes reutilizados.

Los docentes tienen el rol de hacer el nexo con las familias, visitar hogares, integrar a los alumnos y grupos de familias en actividades colaborativas de huerta, preparación de plantaciones, riego, así como facilitar los materiales e involucrar a los integrantes de la familia potenciando habilidades de cada uno.

Para evaluar el impacto que va teniendo la actividad, si las familias están en conocimiento del mismo, cómo se sienten los alumnos y si el vínculo escuela-hogar se ve fortalecida con él, en la vuelta a la presencialidad, se realiza otra encuesta.

Se comparten experiencias y diferentes miradas de la propuesta de enseñanza, permitiendo realizar las modificaciones que resulten pertinentes de acuerdo a las metas planteadas, acompañando al alumnado en su proceso de aprendizaje. Será primordial el espacio brindado a las emociones generando de forma permanente instancias para hablar y ser escuchados, dar mensajes que reafirmen la autoestima de los estudiantes y saber que sus ideas son esenciales en este recorrido que se hace junto a sus docentes y familia.

Esta propuesta pone la mirada en la relación mundo-vida para hacer que la educación que brinda el centro escolar acompañe los desafíos del momento.

La acción, además, acompaña trayectorias y posibilita que trabajen juntos aprendiendo cada cual, a su manera con un currículo común, compartiendo espacios y contenidos, independientemente de las situaciones sociales, sin exclusiones de ningún tipo, tomando como desafío y como valor educativo la diversidad.

Discusión

Abordar el tema de la inclusión educativa no es tarea fácil: así como la educación no es un fenómeno “neutro” lo es menos embarcarse en la educación inclusiva. Este tema conlleva necesariamente situaciones en las cuales entran en juego valores, actitudes y experiencias. Es por ello que se interpela a reflexionar cómo se asume la diversidad en nuestras vidas, tanto personal como profesionalmente, condición necesaria para ser coherentes entre lo que pensamos, decimos y hacemos. Elaborar intelectualmente la compleja conceptualización de esta temática es una condición necesaria ya que si el nivel de comprensión manejado es limitado, escaso e imperfecto no se sentirá en situación favorable para el análisis y la reflexión, esto es, para ponerlo “frente a nosotros como objeto de estudio”. No obstante, si se queda solamente en el abordaje formal, académico y erudito las respuestas que den a la diversidad serán demasiado pobres y se renunciará a que el conocimiento logrado llame a responder (desde los diferentes lugares que se ocupa) a valores irrenunciables para la humanidad. Serán necesarias extensas y sólidas redes de colaboración y esfuerzos para la creación compartida de nuevas propuestas educativas que posibiliten realmente pasar del plano de la declaración de intenciones a acciones efectivas que se encaminen a las metas de una Educación para todas y todos.

La inclusión y la DUA van de la mano e implica que pongamos nuestra mirada en la capacidad y no en la discapacidad, que prioricemos una visión humanista de la educación, que huyamos del modelo de déficit para centrarnos en un modelo competencial, que veamos como discapacitantes a los contextos y no a las personas, porque todos tenemos capacidades.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Alba, C. (2017): *Diseño Universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba, C., Sánchez, J., Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. DUALETIC.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Paidós.
- 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. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Elizondo, C., & Sánchez, M. (2020). La inclusión en secundaria. Propuestas educativas innovadoras para el aula. Horsori.
- López, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Aljibe.
- Skliar, C (2020). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

TRATANDO LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: PRINCIPALES BARRERAS Y OBSTÁCULOS DEL ALUMNADO SORDO EN ESPAÑA

Jennifer Serrano Gacía¹ , Fátima Zahra Rakdani Arif Billah¹

¹Universidad de Granada

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Jennifer Serrano García**, Campus Universitario de Cartuja 18071 Granada, jenniserrano@ugr.es

Introducción

La sociedad está compuesta por personas muy diversas. Esas diferencias propias de cada ser humano son, a menudo, la causa por la que se ven excluidas. Es el caso de la población con diversidad funcional auditiva. En España hay 1.233.000 personas sordas mayores de 6 años (INE, 2020; Ferreiro, 2022). Este tipo de diversidad es invisible para la sociedad (Becerra-Sepúlveda, 2015), por lo que, del mismo modo, las necesidades de quienes la presentan pasan a serlo también. Es por ello que, las personas sordas tienen que lidiar con diversas barreras día a día en su desarrollo a nivel personal, académico y profesional.

Hoy día, hablamos de diversidad funcional para hacer referencia a las diferentes capacidades que puede presentar o no un individuo y cómo se ve influenciada su funcionalidad en las diversas esferas de su vida (Martos-Contreras, 2019). Este término, es muy novedoso. De hecho, si nos remontamos varias décadas atrás, los términos para referirse a población con diversidad funcional de cualquier tipo eran de carácter peyorativo, dando por hecho, además que, cualquier diversidad lleva implícita una afectación de carácter cognitivo y/o intelectual. Algunos de esos términos ya en desuso son: subnormal, anormal, disminuido y minusválido (Fundación Gabo, 2017; Castro-Martínez, 2016). Todos ellos hacen referencia a la carencia de capacidad o a encontrarse por debajo de lo establecido como normal.

En la actualidad, la comunidad sorda vive en una lucha constante para disfrutar de sus derechos (Ruíz-Vallejo, 2015). La comunicación y el acceso a la información de estas personas está limitada por la falta de recursos. Por ejemplo, la carencia de adaptaciones visuales en un mundo sonoro, la oralización impuesta, la falta de profesionales especializados que atienden a este colectivo está marcado por

una invisibilización de sus necesidades (Basantes, 2023). Es decir, cuando vemos a una persona con movilidad reducida, sentada en una silla de ruedas, damos por hecho que precisa de adaptaciones espaciales como la incorporación de una rampa, un ascensor u otro tipo de adaptaciones que faciliten su acceso. En el caso de una persona sorda, donde su necesidad principal es la comunicación, a simple vista no podemos identificar sus necesidades si no nos hacen saber que son sordos, por tanto, su situación es invisible para la sociedad. Esa invisibilización juega un papel fundamental en la exclusión social de este colectivo debido al desconocimiento de sus necesidades.

La difusión del uso de la Lengua de Signos Española (LSE), la presencia de la cultura sorda, la visibilización de referentes para la comunidad sorda en el mundo de la música, cine, teatro, deporte, etc, todo ello, unido a la evolución social en materia de derechos (Constitución española, 1978; LOMLOE, 2020; Declaración de los Derechos Humanos, 1948), han permitido a la sociedad acercarse a una comunidad silenciada durante décadas. Estas circunstancias se traducen en un aumento significativo del uso de la LSE (INE, 2020), siendo 27.300 personas mayores de 5 años en 2020 las que la utilizan en España. Esto supone un aumento del 105% con respecto a 2008.

Este trabajo de investigación pretende (1) identificar las principales barreras comunicativas y de acceso a la información de las personas sordas en el contexto educativo; y (2) delimitar los desafíos educativos a los que se enfrenta el profesorado con este alumnado con el fin de establecer una serie de pautas que favorezcan la inclusión del alumnado con diversidad funcional auditiva.

Diversidad funcional auditiva y sordera

La diversidad funcional auditiva y la sordera son conceptos que están estrechamente ligados pero que hacen referencia a definiciones diferentes. A pesar de ello, son comúnmente utilizados de manera intercambiable por la población en general y por los propios profesionales de la educación (profesorado, logopedas, orientadores) (Alcina-Madueño, 2022).

La diversidad funcional auditiva hace referencia a la funcionalidad auditiva de una persona, considerando factores como el grado de pérdida auditiva, el momento de aparición, su etiología y su localización (Martín-Macía, 2010).

- *Grado de pérdida*: ligera (20 - 40 db), media (40 - 70 db), severa (70 - 90 db) y profunda (+ 90 db).
- *Momento de aparición*: prenatal (previo al nacimiento), perinatal (durante el parto) y postnatal (tras el nacimiento). En esta última podemos diferenciar entre prelocutiva (antes del desarrollo del lenguaje oral) y postlocutiva (la lengua oral ya está adquirida).
- *Etiología*: hereditaria o genética (progresiva) o adquirida (no progresiva).
- *Localización de la lesión*: sordera de transmisión o conductivas (oído externo o medio)) y sordera neurosensorial (oído interno), además puede darse en uno (unilateral) o ambos oídos (bilateral).

En cambio, la *sordera* es un término que va más allá de la funcionalidad del oído. Se concibe como una diversidad de carácter enriquecedor que da lugar a una comunidad conformada por personas que se comunican de la misma forma, su lengua natural como es la LSE y que presentan necesidades similares, la denominada comunidad sorda (Barbosa-Azevedo, 2015). La comunidad sorda a nivel mundial está

conformada por personas sordas y oyentes que comparten una identidad, caracterizada por el uso de la lengua de signos como lengua materna, así como por el desarrollo del sentido de pertenencia a dicho colectivo. La cultura sorda, comprende entonces, una serie de características que refuerzan la identidad de una persona. Esto supone una visión diferente sobre la sordera en comparación con la percepción impuesta por la sociedad, ya que no la conciben como una limitación, sino como una oportunidad (Fontana, 2017).

Por otro lado, la difusión de la cultura sorda y la concienciación sobre las capacidades de las personas sordas visibiliza a un colectivo que está inmerso en una sociedad limitante. Esta sociedad, agrava su exclusión al ignorar o no ser capaces de percibir las necesidades de estas personas de manera sistemática. La existencia de referentes a nivel internacional como actores reconocidos (Meseguer, 2022; ABC, 2022), deportistas de alto nivel (UPAD, 2014; González-Méndez, 2014), así como, instituciones modelo en la formación de personas sordas, como la Universidad de Gallaudet (Serrat-Manén & Fernández-Viader, 2013), son una garantía para la visibilización de este colectivo. No obstante, las transformaciones sociales llevan consigo una evolución de las necesidades de las personas, por lo que las adaptaciones han de estar en congruencia con estas.

Otro pilar fundamental dentro de la comunidad sorda es el movimiento asociativo. La unión de numerosas personas, diversas pero unidas por presentar necesidades similares, como la falta de acceso a la información y las barreras comunicativas (García-Fernández, 2008). La existencia de un movimiento asociativo activo hace que se lleven a cabo acciones a favor del desarrollo de esta comunidad a todos los niveles. Desde la lucha conjunta por sus derechos, la creación de programas de apoyo educativo, el desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre, el fomento del asociacionismo juvenil y la creación de espacios para mayores. De este modo, se verá

desarrollado su sentido de pertenencia (Beckman, 2023) y, por lo tanto, el establecimiento de la identidad personal como persona *sorda*.

Itinerario formativo de una persona sorda

El compendio de obstáculos a los que se enfrentan las personas sordas conducen a que estos tracen una trayectoria de aprendizaje diferente al alumnado que no posee esta diversidad. Por tanto, las trayectorias hipotéticas de aprendizaje que deberían seguir, a nivel general como estudiante se ven cambiadas y perjudicadas, principalmente, por la inexistencia de intervención temprana por parte de los profesionales de la educación o su intervención de forma tardía. Es decir, la falta de acceso a servicios de intervención temprana que incluyan terapia auditiva y del habla, así como la introducción de LSE si es necesario, incumpliendo el derecho que establece la Declaración de los derechos del niño (1959), la LOMLOE (2020), la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), la Constitución española (1978), así como, no garantiza el cumplimiento de una educación de calidad (ODS 4) en el que se eliminen las desigualdades de cualquier tipo en este caso, de diversidad auditiva (ODS 10) (Naciones Unidas, 2015).

Marco legislativo-educativo para las personas con diversidad funcional auditiva

La implementación de diferentes leyes legislativas en España, se establecen para conseguir *justicia distributiva*. Es decir, la distribución equitativa de los recursos disponibles en territorio español, como la financiación, la asignación de profesionales especializados para responder a las demandas del alumnado sordo, la adaptación de instalaciones (Sosa-Alonso et al., 2023), *justicia organizativa* y la *justicia social en la educación*, para hacer frente a las desigualdades sistémicas en la

educación, abordando cuestiones de diversidad funcional y abogando por entornos educativos inclusivos y diversos. Sin embargo, la realidad es otra.

Tabla 1

Marco legislativo-educativo para las personas con diversidad funcional auditiva.

Constitución Española (1978)	Ley de Educación	Diversidad Funcional		Reconocimiento de las Lenguas de signos
	LOMLOE (2020)	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)	Ley general de discapacidad (2013)	Ley 27/2007, de 23 de octubre
Nuevo artículo 49 (2023). Se recoge la especial protección de las personas con discapacidad, para que reciban la atención especializada que requieren y se encuentren especialmente amparadas para el disfrute de los derechos que la Constitución otorga a toda la ciudadanía.	Sección IV. Artículo 79. Inclusión del alumnado con trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y por encontrarse en situación de vulnerabilidad social.	Artículo 7. <i>Sobre niños y niñas con discapacidad.</i> Asegura el disfrute pleno de los derechos en igualdad de condiciones. Artículo 24. <i>Sobre la educación.</i> Asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles.	Artículo 18.1. Otorga el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás personas.	Se reconocen las lenguas de signos españolas (española y catalana) y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Nota: Elaborada gracias a la información aportada por Constitución Española (1978), Ley 27/2007, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) y LOMLOE (2020).

El escenario real al que se enfrentan las personas con diversidad funcional en la sociedad en general se muestra como una pequeña particularidad que solo alude a unos pocos. Pero, lo cierto es que, al igual que una rampa favorece el acceso no solo de personas con movilidad reducida, sino también el acceso a un edificio con un carro de la compra o un carro infantil. Al igual que ocurre con una rampa, su uso está destinado a una población concreta pero lo cierto es que facilita el acceso de quien lo precise, ya sea de forma permanente o puntual. También es necesario hacer ver a la sociedad que todos y cada uno de los ciudadanos tienen derecho a la utilización de los recursos necesarios para que se garanticen sus derechos. Por estas razones, acogerse a lo recogido en la legislación es un derecho que todos los ciudadanos poseen y que no solo favorecen la inclusión de unos pocos, sino que garantizan su propia inclusión en una sociedad donde la diversidad ha de ser un factor añadido y no factor que determine la exclusión.

La legislación en materia de educación en España garantiza la educación de las personas sordas dentro del sistema educativo (LOMLOE, 2020; art. 49 de la Constitución Española, 1978). Además, la evolución de la normativa asegura la prestación de los servicios necesarios para cubrir las necesidades de este colectivo. No obstante, la inclusión es un término que sigue sin estar presente en la vida del alumnado con diversidad funcional auditiva. Los derechos de las personas sordas son con frecuencia vulnerados y, en la realidad, las disposiciones de las distintas leyes vigentes no se cumplen (COPE Melilla, 2024; CNSE, 2021; Discamedia, 2023, 2024).

Este colectivo aún pasa desapercibido para la sociedad, lo que significa que están marginados en todas las esferas de la vida, teniendo que hacer un esfuerzo constante por adaptarse a las diferentes circunstancias, especialmente en el ámbito educativo y académico, donde se enfrentan a una exclusión más aguda. Este hecho es ocasionado, fundamentalmente, debido a que los recursos a disposición de los

profesionales de la educación y recogidos en las diferentes leyes, no son aplicados en su totalidad, lo hacen de forma tardía o, directamente, no se les otorgan (COPE Melilla, 2024; Ramajo, 2022). Este es el caso de la Ciudad Autónoma de Melilla, los estudiantes sordos inician el curso sin que se haya hecho la contratación de los profesionales que precisan por derecho (ILSES, Mediadores comunicativos), de este modo, el alumnado sordo se ve obligado a asistir a clase en desigualdad de oportunidades con respecto a sus compañeros. Además de ser contratados tardíamente, estos profesionales a menudo se enfrentan a contratos temporales precarios que no garantizan su continuidad a lo largo del año escolar ni con el mismo grupo de estudiantes con los que comenzaron (COPE Melilla, 2024). Esta situación afecta negativamente al progreso académico, personal y social de estos estudiantes.

Esta situación afecta a toda la comunidad educativa, ya que las necesidades que surgen en la atención a este tipo de alumnado son de carácter bidireccional. El profesorado, el equipo directivo, otros profesionales del centro, así como, el resto de alumnos y alumnas, precisan de esos recursos para satisfacer una gran necesidad, la de la comunicación y acceso a la información con los estudiantes sordos. El marco normativo concierne a toda persona que precise de una serie de recursos, ya sean, materiales, personales o espaciales (LOMLOE, 2020; Declaración Universal de los Derechos del Niño, 1959), aunque comúnmente se asocia esta necesidad a la minoría diversa, en este caso al alumnado sordo. Por ello, visibilizar y concienciar a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular es urgente, ya que la inclusión de este alumnado y garantizar una enseñanza de calidad, no solo depende de él.

Centros educativos con alumnado con diversidad funcional auditiva

Los centros educativos cuentan en su mayoría con una serie de adaptaciones que por ley deben instaurar con el fin de garantizar la accesibilidad de su alumnado

(LOMLOE, 2020). Estas adaptaciones, en su mayoría, son de carácter arquitectónico y están destinadas a eliminar barreras a personas con movilidad reducida (Murcia-Selma, 2023). No obstante, las barreras pueden ser de diversa índole, por lo que, en el caso del alumnado sordo, como ya hemos mencionado, su principal obstáculo es la comunicación y acceso a la información (Gómez-Gómez, 2018).

Desde los centros educativos se ha de buscar la justicia educativa a través de la búsqueda de la imparcialidad, la equidad y el acceso a una educación de calidad para todo el estudiantado, abordando las barreras sistémicas y las desigualdades en el sistema educativo (Sánchez-Lara, 2020). Para ello, es fundamental ofrecer los recursos necesarios para garantizar el pleno desempeño de su formación en un entorno accesible e inclusivo. Sin embargo aún son muchos los centros educativos con alumnado sordo que no cuentan con avisos luminosos para timbre o alarma y la ausencia de bucles magnéticos (Aragall, 2010). Además, han de contar con otro tipo de recursos, como por ejemplo, profesionales especialistas para atender a este alumnado (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006; Ley general de discapacidad, 2013); Ley 27/2007) y, de ese modo, garantizar su inclusión real en el centro.

En el Proyecto Educativo de Centro (PEC), se recogen a nivel general, medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, aunque estas no siempre están diseñadas de forma que puedan satisfacer las necesidades de estos estudiantes. Las medidas que coinciden en la mayoría de los PECs son la atención a este alumnado por el PT, AL y departamento de orientación, recursos personales que no son suficientes para atender a alumnado con esta diversidad funcional. Además, se establecen medidas en base a una evaluación psicopedagógica del alumnado, estableciendo si es necesario establecer adaptaciones curriculares específicas, ya sean significativas o no.

Por estas razones, es muy importante destacar que, desde la acción tutorial, así como mediante el uso de la investigación-acción, se deben diseñar actuaciones que se correspondan con las necesidades propias de este alumnado (Expósito-López, 2014; Serrano-García, 2023). La forma de proceder que se establezca, ha de estar consensuada por un equipo multidisciplinar donde intervengan los diferentes profesionales que atienden a estos alumnos y alumnas, además de estar recogido en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del propio centro (POAT).

No obstante, el problema principal con el que se encuentran los centros educativos es la excesiva burocracia para solicitar los recursos necesarios para atender a este alumnado. Por otro lado, el desconocimiento de los recursos existentes puestos a disposición de los mismos, así como, la existencia de limitaciones que impiden que el centro pueda llevar a cabo una toma de decisiones eficiente y que atienda las necesidades de este alumnado de forma urgente, garantizando así la inclusión educativa y social de este alumnado, de la cual deberían disfrutar por derecho (Constitución española, 1978; LOMLOE, 2020).

Principales barreras del alumnado sordo

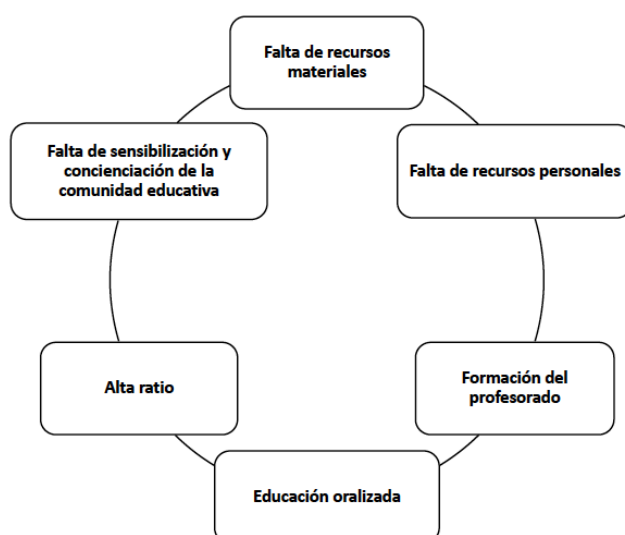
El alumnado con diversidad funcional auditiva mantiene una lucha constante para derribar las diferentes barreras a las que se enfrenta en su proceso de formación (véase Figura 1). A menudo, estos estudiantes se sienten aislados (Ruíz-Vallejos, 2015) desorientados e incluso frustrados y fuera de lugar en el contexto educativo promoviendo, en última instancia, a situaciones constantes y diarias de exclusión social y académica.

Esa exclusión es resultado de las múltiples barreras de comunicación que están presentes en su vida, más acentuadas aún en su jornada lectiva. La

comunicación con docentes, con otros profesionales del centro educativo o sus propios compañeros y compañeras se encuentra muy limitada (figura 1). Como resultado, da lugar a que su participación sea muy escasa durante el desarrollo de la actividad formativa, así como, en otro tipo de actividades organizadas en ese contexto, pues las mismas no atienden las particularidades de este alumnado. Esa limitación en la participación se traduce en la aparición de un sentimiento de frustración constante y discriminación latente durante toda la trayectoria de aprendizaje de este alumnado.

Figura 1

Principales barreras del entorno educativo en alumnado sordo.



Nota: Elaboración propia.

Durante el transcurso de las clases se originan diversas situaciones de diferente índole que sitúan a este alumnado a un margen. Desde la proyección de algún contenido audiovisual que no disponga de subtítulos, hasta la realización de actividades de carácter auditivo como por ejemplo, un dictado. Seguir las clases, se convierte en todo un desafío para el alumnado sordo, que tiene que estar en una constante lucha para derribar las barreras que no deberían existir. Como ya se ha mencionado, la principal barrera de este alumnado es el acceso a la información y la

comunicación, la cual genera en estos estudiantes un sentimiento de frustración al que le acompaña estrés, ansiedad y carencia de motivación, que a menudo les conducen a la presencia de numerosas faltas de asistencia e incluso al abandono escolar (Rodríguez-Martín, 2017).

Otra de las grandes barreras durante su trayectoria personal de aprendizaje es provocada, principalmente, por la falta de recursos del centro, así como por la carencia de información y formación en el trabajo del profesorado con este tipo de alumnado. A menudo, muchos docentes intentan satisfacer las necesidades de este alumnado ofreciéndoles condiciones extraordinarias que favorezcan sus calificaciones. En otras palabras, evalúan de diferente modo al alumnado sordo con respecto a sus compañeros. Aunque esta medida les facilita promocionar a nivel académico, lo cierto es que, no asegura la adquisición de los contenidos y competencias correspondientes al curso en que se encuentre. Esta conducta de discriminación positiva es un arma de doble filo en la educación estas personas con diversidad funcional, pues, llega un momento en su trayectoria académica donde no haber adquirido los conocimientos propios a cada etapa, dificulta su continuidad formativa, generando nuevas carencias y afectando nuevamente a su desarrollo académico (Rodríguez-Ruiz, 2015).

Por tanto, la forma de proceder del profesorado que atiende a estos alumnos y alumnas es clave para su inclusión. No se trata de trasladar barreras en tiempo o espacio, sino de eliminarlas o intentar paliar esas necesidades de la forma más imparcial posible. De este modo, se garantizará la inclusión real de este alumnado y un entorno donde prevalezca la equidad y la justicia educativa.

Examinar las necesidades actuales de los estudiantes sordos en los entornos educativos contemporáneos y reconocer las medidas y recursos necesarios para mejorar la equidad educativa son pasos esenciales para cumplir con los Objetivos de

Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad) y 10 (Eliminación de las desigualdades) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015).

Recursos educativos para la atención al alumnado sordo

El sistema educativo español pone a disposición de los profesionales de la educación un conjunto de recursos recogidos, además, en la legislación vigente en materia de educación (tabla 1). Por ello es importante hacer mención a la justicia organizativa por parte del profesorado, de este modo, el equipo docente será conocedor de los factores que influyen en el acceso a la educación de su alumnado. Por lo tanto, el conocimiento de las diferentes barreras de este alumnado, posibilitará al profesorado solicitar los recursos que precise en la atención a su alumnado con el fin de ofrecer un aprendizaje personalizado acorde a las necesidades de los estudiantes (Engel & Coll, 2022). De forma paralela, hacer uso de los diferentes recursos será un aspecto clave para conseguir la inclusión de su alumnado. Además, los estudiantes sordos, han de ser conocedores de sus derechos y de los recursos que pueden solicitar para acceder a la educación en igualdad de condiciones (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

Recursos personales

Los recursos personales hacen referencia a las personas implicadas y encargadas de garantizar la inclusión del estudiantado en los centros educativos (Aragall, 2010). Estos recursos están compuestos por diferentes figuras profesionales que atienden de forma específica a este tipo de alumnado. Tienen un perfil profesional acorde a las necesidades del alumnado sordo. Algunos de estos profesionales son: el maestro especialista en pedagogía terapéutica (PT), el orientador, el profesor de apoyo, el intérprete de LSE (ILSE), el mediador comunicativo, entre otros. Es importante señalar que, el trabajo conjunto de todos

estos profesionales, aseguran un correcto desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado, además de favorecer su inclusión en el contexto educativo y social.

Por estas razones, es necesario que, desde los centros educativos y a través del empleo de la investigación acción (Expósito-López, 2014; Serrano-García, 2023), se trabaje de forma interdisciplinar, identificando, de forma conjunta, las necesidades propias de cada estudiante, pudiendo diseñar así, una trayectoria de aprendizaje adecuada a sus necesidades con ayuda de los recursos existentes en el sistema educativo español (Olmedo-Moreno et al., 2023). Además, tras la implementación de las medidas necesarias para garantizar su acceso a la educación de forma equitativa, será necesario realizar un seguimiento y evaluación periódica, pues, las necesidades son cambiantes, por lo que los recursos que precisan en un momento dado, pueden no serles de utilidad en otro momento. Asimismo, cabe destacar que, el alumnado es diverso y, por tanto, no todos los alumnos y alumnas sordas precisan de los mismos recursos personales (Benito-Moreno & Agra-Gasqué, 2021). Esto variará en función del tipo de sordera, su trayectoria académica y personal, así como, la etapa educativa en que se encuentre.

Recursos materiales

La diversidad del alumnado está presente también en las necesidades que este manifiesta. Por esta razón, los recursos materiales que precisan para acceder a la educación pueden ser diversos en cada caso. Atendiendo siempre a las necesidades particulares de cada individuo.

La mayoría del alumnado sordo coincide en tener la necesidad de la adaptación de recursos materiales como por ejemplo la elaboración de apuntes de lectura fácil, es decir, disponer de un temario resumido, visual y adaptado a una lectura que pueda facilitar la comprensión del contenido de este alumnado, ya que, el

alumnado sordo, presenta con frecuencia dificultades en la lectoescritura (Franco-Bracamonte & Barreiro-Novoa, 2020). Otro recurso que facilita el acceso a la información, es el uso de presentaciones y diapositivas de carácter visual, donde predomine el uso de imágenes, subtítulos y frases cortas. Es crucial emplear contenido audiovisual con subtítulos para asegurar la comprensión adecuada por parte de estudiantes con diversidad funcional auditiva. En caso de no contar con profesionales de la LSE como el Intérprete de Lengua de Signos Española o el Mediador Comunicativo, esta práctica se vuelve aún más relevante (Marzo-Peña et al., 2022; Benito-Moreno & Agra-Gasqué, 2021).

Simultáneamente, es crucial implementar adaptaciones de acceso visuales a nivel de centro y aula como, la señalización luminosa de timbres y alarmas, indicaciones visuales a través de pictogramas o foto-signo de las diferentes estancias del centro (Franco-Bracamonte & Barreiro-Novoa, 2020; Suárez et al., 2023), con el fin de facilitar el acceso de todo el alumnado.

Recursos espaciales

Resulta fundamental que los centros educativos y, en especial a nivel de aula, se implementen una serie de medidas urgentes para favorecer la integración de todo el alumnado y favorecer su aprendizaje en el aula. Estas medidas incluyen la ubicación del docente durante el desarrollo de las clases, pues, el profesorado ha de encontrarse siempre dentro del campo visual del alumnado sordo de forma que le facilite a este tener una visión de su expresión corporal y facial, así como facilitarle la lectura labial (Marzo-Peña et al., 2022). Esta adaptación complementa el acceso a la información y la comunicación de este alumnado, en conjunto con el uso de otros recursos como la figura del ILSE (Benito-Moreno & Agra-Gasqué, 2021). También, la disposición y posición del aula es una pieza clave para que el alumnado sordo acceda a la información como el resto de sus compañeros. Por ello, los pupitres han de

situarse en forma de U, con el fin de ofrecer una visión lo más completa posible de sus compañeros. Por último, cabe destacar que la ubicación del alumnado sordo ha de ser en todo momento idónea para que pueda tener una percepción visual del profesorado, la pizarra y/o pantalla y el resto de compañeros.

Todos los recursos mencionados pueden ser usados de forma simultánea atendiendo a las necesidades propias de este alumnado. Además, el uso de los mismos hace que su inclusión en el contexto educativo se lleve a cabo de una forma natural, favoreciendo su participación, incrementando su motivación y, por supuesto, afectando de forma positiva a su rendimiento académico (Suárez et al, 2023). No se trata de facilitar los contenidos, sino de hacer uso de los recursos necesarios para paliar las carencias identificadas.

Por último, es necesario recordar que el uso de estos recursos no está limitado al alumnado, sino que, el centro educativo, el profesorado y el alumnado son usuarios de los mismos en mayor o menor medida. Por ello, es responsabilidad de toda la comunidad educativa solicitar los recursos que se precisen en cada momento, asegurando también su perdurabilidad y la calidad de los mismos.

Desafíos del profesorado

La comunidad educativa desarrolla su actividad profesional en un entorno cambiante, influido de forma directa por los cambios que acontecen en una sociedad en constante evolución. Este hecho implica que las necesidades dentro del contexto educativo cambien, así como la aparición o eliminación de barreras en los centros escolares. Por estas razones, el profesorado del siglo XXI se encuentra ante numerosos desafíos a la hora de desempeñar sus funciones. Está sometido a la

aparición de nuevos retos de carácter educativo, que inciden de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Formación del profesorado

El profesorado de las diferentes etapas educativas recibe una formación universitaria estandarizada. En el caso de educación infantil y primaria, reciben formación pedagógica durante 4 años, en los casos de secundaria, bachiller y FP, solo es necesario realizar un máster para recibir la capacitación como profesor y ejercer dicha profesión en base a la materia y/o especialidad que se atribuya. Este hecho nos revela que, la atención a la diversidad es aún un tema muy desconocido por los docentes en activo, debido a que durante la trayectoria formativa del profesorado no se hace mención a aspectos referidos a la atención de alumnado con diversidad funcional o su formación es muy escueta y, mucho menos par atender a alumnado sordo. Si no que, se trabajan aspectos pedagógicos relacionados con la creación de situaciones de aprendizaje en su materia destinado a todo el alumnado; sin hacer distinción de que todo el alumnado es diverso.

A menudo, el claustro no es conocedor de las diferentes necesidades que implica presentar algún tipo de diversidad funcional, y, mucho menos, conocer los recursos a los que pueden acceder con el fin de paliar esas carencias. Durante el desempeño de su labor como docentes, tampoco reciben una formación específica y continua que les dote de las herramientas necesarias para atender a un alumnado tan amplio como diverso (Gràcia & Broglia Feitosa-de Lacerda, 2020). El desconocimiento juega un papel fundamental en el desarrollo de sus clases con este alumnado y más aún en su trayectoria de aprendizaje. Por ello, desde educación superior, las diferentes administraciones, así como los sindicatos educativos y a nivel de centro, ha de fomentarse la formación continua del profesorado, manteniendo de

ese modo un claustro actualizado y capaz de responder a las demandas del alumnado al que atiende.

Por otro lado, es importante formar a los futuros docentes, no con la formación específica necesaria para hacer frente a todas las situaciones posibles, pero sí con la idea de animarlos a participar de forma activa en formaciones de carácter formal e informal que les hagan desarrollar al máximo su capacidad para ofrecer una educación inclusiva y de calidad.

Trabajo con equipos multidisciplinares

Gracias a la existencia de diferentes figuras profesionales dentro del contexto educativo, se pueden atender las necesidades que presentan los estudiantes durante su trayectoria de aprendizaje. Por ello, es muy importante desarrollar estrategias de trabajo colaborativo con otros agentes de la educación, de modo que pueda llevarse a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje planificado y acorde a las necesidades individuales del estudiantado. Visibilizar el trabajo que desempeñan los distintos profesionales, así como, ofrecer la posibilidad de llevar a cabo intervenciones educativas de forma conjunta, son acciones necesarias para ofrecer una atención de calidad que pueda asegurar la inclusión del alumnado en los centros educativos (Naciones Unidas, 2015).

En el caso del alumnado sordo, es muy importante que la figura del ILSE o Mediador Comunicativo, estén presentes durante todo su proceso de aprendizaje (CNSE, 2021). Desde la dirección del centro han de hacer partícipes a estos profesionales del trabajo de los diferentes agentes con este alumnado. El tutor, por otro lado, deberá incluir estas figuras en el desempeño de su labor, ofreciendo una visión sensibilizadora y concienciadora acerca de la importancia de estos perfiles en el trabajo de aula y fuera de la misma. Del mismo modo, participar en el seguimiento del alumnado, sesiones de evaluación, así como reuniones con orientación

académica, tutor o familia, siendo una oportunidad para poder conocer otras perspectivas profesionales que ayuden a la consecución de los objetivos individuales de los estudiantes sordos.

Concienciación y sensibilización

Corresponde a toda la comunidad educativa desempeñar una labor de concienciación y sensibilización hacia la diversidad del alumnado. Esto implica hacer partícipe a todos los individuos de un mismo contexto educativo, de la realidad a la que se enfrenta una minoría dentro de ese mismo espacio. Además, llevar a cabo medidas de concienciación y sensibilización permitirán en primera instancia, generar un entorno de aprendizaje distendido, donde el alumnado sordo sea incluido y se fomente su participación activa en las diferentes actividades del centro. Por otro lado, esto permitirá dar a conocer la forma de llevar a cabo el trabajo con este alumnado, evitando así, el uso de malas prácticas derivadas del desconocimiento hacia este colectivo y sus necesidades. Gracias a ello, el trabajo se hará de forma equitativa, evitando que ocurran situaciones de desigualdad, derivadas de discriminación negativa o positiva.

A través de la sensibilización, se pretende entonces, visibilizar la existencia de un tipo de alumnado que presenta unas necesidades concretas, enfrenta unas barreras específicas y precisa de unos recursos de diversa índole para el disfrute de su derecho a la educación de calidad, en igualdad de condiciones y sin distinciones de ningún tipo (LOMLOE, 2020) atendiendo también al ODS 10 (Naciones Unidas, 2015), el cual pretende reducir la desigualdad de cualquier tipo.

Además, cabe destacar que, llevar a cabo acciones de sensibilización y concienciación hacia el alumnado en general, fomenta el desarrollo de la empatía, así como otros valores como la solidaridad o el respeto hacia los demás (Martínez-Romero & Vivas-Tamayo, 2021). Del mismo modo, despertará interés en el

alumnado, conocer otras formas de acceder a la información, como es el caso del alumnado sordo y el uso de la LSE. Estas acciones, derivan a menudo en un incremento del compañerismo y la construcción de relaciones sociales en el entorno educativo, lo cual incide favorablemente en el desarrollo íntegro del alumnado.

Conclusiones

La realización de este trabajo de investigación nos ha ofrecido la posibilidad de conocer las diferentes barreras comunicativas y de acceso a la información a las que se enfrentan las personas sordas en el ámbito educativo. Esto nos ha permitido identificar los principales obstáculos que determinan su exclusión en el sistema educativo español.

Por otro lado, conocer las necesidades del alumnado sordo y los recursos que existen para paliar esas carencias, nos ha permitido delimitar los desafíos principales a los que se enfrenta el profesorado en la atención del alumnado con diversidad funcional auditiva. Es muy importante destacar la importancia de la adquisición de conocimiento y competencias específicas por parte de los profesionales de la educación, pues, los principales obstáculos con los que se encuentra éste, vienen derivados de una falta de formación específica y desconocimiento hacia este colectivo y la comunidad sorda.

Por último, es importante señalar la importancia de mantener a la comunidad educativa actualizada con respecto a los cambios que se vienen dando en la sociedad. De esta manera, los profesionales del ámbito educativo estarán debidamente informados, con las aptitudes y actitudes imprescindibles para abordar los emergentes desafíos en materia educativa y, en consecuencia, para afrontar los retos del siglo XXI. Todo este compendio de habilidades, actitudes y aptitudes del

profesorado es clave para el desempeño idóneo de su labor docente, lo que les permitirá proporcionar una enseñanza de calidad, justa y equitativa.

Financiación

La elaboración de este documento ha sido posible gracias al apoyo financiero del proyecto de I+D+i PID2020-119194RB-I00 (TYNDALL/UFM), por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI), así como mediante la Ayuda para la formación del profesorado universitario (FPU) con el código FPU20/04914. Esta ayuda de referencia ha sido financiada por el MCIN/AEI y, en su caso, por el Fondo Social Europeo (FSE) "Invierte en tu futuro" o por el programa "Unión Europea NextGenerationEU/PRTR".

Referencias

- ABC. (28 de marzo de 2022). Así fue el emotivo discurso del primer actor sordo en ganar un Oscar.https://www.abc.es/play/cine/oscars/abci-emotivo-discurso-primer-actor-sordo-ganar-oscar-202203280421_noticia.html#vca=compartirrrss&vso=abc&vmc=rrss&vli=fixed-link.
- Alcina-Madueño, A. (2022). Derecho a la educación y enseñanza de sordos. *Revista DH/ED: Derechos Humanos y Educación*, (6), 101-120. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/76>.

- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Ediciones Cinca.
<http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3913/La%20accesibilidad%20en%20los%20centros%20educativos.pdf?sequence=1&rd=0031363854162249>.
- Barbosa-Azevedo, O. (2015). Investigación cualitativa con la comunidad sorda. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31-47. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1683>.
- Basantes, A. C. (5 de septiembre de 2023). *El acoso silencioso a los estudiantes sordos: “Me sentí apartado del grupo, invisible*. El país. <https://elpais.com/educacion/2023-09-05/el-acoso-silencioso-a-los-estudiantes-sordos-me-senti-apartado-del-grupo-invisible.html#>.
- Becerra-Sepúlveda, C. A. L. (2015). Memoria sorda e invisibilidad: problemas teóricos y prácticos en la educación intercultural del sordo. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 169-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243143345011>.
- Benito-Moreno, S. C., & Agra-Gasqué, A. (2021). La Lengua de signos como recurso inclusivo en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 116-132. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp116-132>.
- Castro-Martínez, A. M. (2016). *Terminología erradicada en materia de discapacidad*. LegalToday: Por y para profesionales del derecho. <https://www.legaltoday.com/opinion/articulos-de-opinion/terminologia-erradicada-en-materia-de-discapacidad-2016-01-08/>.

Constitución Española. [Const]. Sinopsis artículo 49. 11 de mayo de 2021 (España).

<https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=49&tipo=2>.

COPE Melilla. (23 de enero de 2024). Alumnos y padres denuncian en la Dirección Provincial de Educación la finalización del contrato «de tres meses» de los intérpretes de lengua de signos. <https://copemelilla.com/actualidad/alumnos-y-padres-denuncian-en-la-direccion-provincial-de-educacion-la-finalizacion-del-contrato-de-tres-meses-de-los-interpretes-de-lengua-de-signos/161002>.

Discamedia. (2023). *Personas sordas solicitan intérpretes de lengua de signos para las mesas electorales*. Servimedia. <https://www.servimedia.es/noticias/strongpersonas-sordas-solicitan-interpretes-lengua-signos-para-mesas-electorales-28mstrong/3702189>.

Discamedia. (2024). *Estudiantes sordos piden no tener que elegir entre intérpretes o audífonos*. Servimedia. <https://www.servimedia.es/noticias/1868578>.

Engel Rocamora, A., & Coll Salvador, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225–242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>.

Expósito-López, J (Coord.). (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.

Ferreiro, E. (13 de septiembre 2022). *Aumenta en un 105% el número de personas sordas que usan la lengua de signos en España*. Escuelas excepcionales. <https://escuelas.excepcionales.es/2022/08/aumenta-lengua-signos-espana.html>.

- Fontana, S. (2017). Existe la Cultura Sorda? In F. Calzolaio., E. Petrocchi., M. Valisano & A. Zubani (Eds.), *In limine:attorno all'idea di confine* (pp. 233-251). Edizioni Ca` Foscari. <https://doi.org/10.14277/6969-167-6/SR-9-12>.
- Franco-Bracamonte, J., & Barreiro Novoa, S. (2020). Material didáctico para la lectoescritura en estudiantes con discapacidad auditiva. *Inclusión y Desarrollo*, 8(1), 6–27. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.1.2021.6-27>.
- Fundación Gabo. (18 de julio de 2017). *Palabras equivocadas al escribir sobre personas con discapacidad*. Periodismo en salud. <https://fundaciongabo.org/es/blog/periodismosalud/palabras-equivocadas-al-escribir-sobre-personas-con-discapacidad>.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020).Tasa de población con discapacidad según tipo de discapacidad.https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/too/mujeres_hombres/tablas_1/lo/&file=do8002.px&L=0.
- García-Fernández, M. B. (2008). Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda [Doctoral dissertation, Universidad de Granada]. Editorial de la Universidad de Granada
- Gómez Gómez, M. C. (2018). La educación de los sordos de la exclusión a la inclusión. *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, (14), 95–106. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.7375>.
- Gràcia, M., & Broglia Feitosa-de Lacerda, C.. (2020). La formación de maestros y la promoción de la competencia comunicativa de alumnos sordos. *Revista Educação Especial*, 36, 1-20. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48495>.

Ley Orgánica de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.

Ley 27/2007. Por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. 23 de octubre de 2007.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18476#:~:text=A%2D2007%2D18476-Ley%2027%2F2007%2C%20de%2023%20de%20octubre%2C%20por%20la,con%20discapacidad%20auditiva%20y%20sordociegas>.

Martínez-Romero, S. M. & Vivas-Tamayo, J. C. (2021). La sensibilización musical como fuente de aprendizaje en un mundo poco sonoro. *Paideia Surcolombiana*, 27-43.
<https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2431>.

Martos-Contreras, E. (2019). El estudio histórico de la diversidad funcional en España: un estado de la cuestión. *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 114(2). <https://doi.org/10.55509/ayer/114-2019-12>.

Marzo-Peña, A., Rodríguez-Fleitas, X., & Fresquet-Pedroso, M. M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (75). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382022000200005&script=sci_arttext&tlng=en.

Meseguer, A. (16 de mayo de 2022). *Carlos Soroa: Quiero que me vean como un actor que resulta ser sordo, no un sordo que es actor*. La Vanguardia.
<https://www.lavanguardia.com/cultura/20220516/8265565/carlos-soroa.html>.

- Murcia-Selma, C. (2023). *Estudio del entorno escolar como espacio inclusivo para personas con movilidad reducida*. [Doctoral dissertation, Universidad de Valencia]. Editorial de la Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/199421>.
- Naciones Unidas. (25 de septiembre de 2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., & Serrano-García, J. (2023). Trayectorias de menores en riesgo de exclusión social. En A. M. Porto Castro. & J. M. Muñoz Cantero. *Diversidad e inclusión: una mirada desde la educación* (pp. 125-145).
- Ramajo, J. (9 de octubre de 2022). El limbo de las mediadoras comunicativas, ni reconocidas ni reguladas tras 20 años con el alumnado andaluz con sordoceguera. ElDiaria.es. https://www.eldiario.es/andalucia/limbo-mediadoras-comunicativas-reconocidas-reguladas-20-anos-alumnado-andaluz-sordoceguera_1_9589642.html
- Rodríguez-Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.
- Rodríguez-Ruiz, J. (2017). Rendimiento académico del alumnado con discapacidad auditiva que cursa educación secundaria obligatoria en la provincia de Granada. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/99>.
- Ruíz-Vallejos, N. (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32. <https://doi.org/10.17561/riai>.

- Sánchez-Lara, R. (2020). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Intersaberes*, 15(35). <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1844>.
- Serrano-García, J. (2023). Menores en riesgo de exclusión social: El principal reto de la educación. En J. Cabero Almenara., M. C. Llorente Cejudo., A. Palacios Rodríguez & M. Serrano Hidalgo (Coords.), *Mejorando la enseñanza a través de la innovación educativa* (pp. 875-884).
- Serrat-Manén, J. & Fernández-Viader, M. P. (2013). Una aproximación a los referentes informativos de las personas sordas. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 179-194. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.09>.
- Sosa-Alonso, J. J., Bethencourt-Aguilar, A., Castellanos-Nieves, D., Area-Moreira, M. (2023). Plataformas digitales educativas y justicia formativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7923>.
- Suárez, M. J., González, J. S., González, J. D., & Rojas, S. A. (2023). Fortalecimiento de canales de comunicación para personas con discapacidad fono-auditiva en ambientes de educación básica mediante captura de movimientos usando lenguajes de señas. *Ingeniería y Competitividad*, 25(1). <https://doi.org/10.25100/iyc.v25i1.12066>.
- UPAD. (28 de octubre de 2014). *Entrevista a Javier Soto Rey, Mejor deportista sordo del Siglo XX*. Psicología & Coaching. <https://www.upadpsicologiacoaching.com/entrevista-a-javier-soto-rey-mejor-deportista-sordo-del-siglo-xx/>.

APRENDIZAJE LECTOR EN LAS PRIMERAS EDADES: FASES Y HABILIDADES FACILITADORAS

**Gutiérrez-Fresneda, Raúl¹, Esteban Córcoles, Pedro², Seneiro
Sánchez, Yolanda¹, Nicolau Rufete, Vaitiare¹**

¹Universidad de Alicante

²Unidad Especializada de Orientación (Elche, Alicante)

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a Raúl Gutiérrez Fresneda, calle Aeroplano, s/n. 03690 San Vicente del Raspeig, Alicante, España, raul.gutierrez@ua.es

Introducción

El dominio de la lectura en un sistema alfabético como es el caso del español implica adquirir la capacidad de utilizar un conjunto de símbolos que representan los sonidos del lenguaje oral, lo que permite acceder a la comprensión de la información. En el proceso de lectura se distinguen dos aspectos fundamentales: por un lado, el conocimiento y la internalización del proceso de decodificación del lenguaje escrito, y por otro, la comprensión de lo leído.

Se han llevado a cabo numerosos estudios con el objetivo de determinar la mejor manera de facilitar el aprendizaje de la lectura desde las etapas iniciales. En la actualidad, se sabe que antes de aprender esta habilidad lingüística, es recomendable que los estudiantes hayan desarrollado ciertas facetas especialmente aquellas que han demostrado facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura. Entre estas se encuentran las habilidades metalingüísticas, entre las que destacan el conocimiento fonológico (Landerl et al., 2019; Gutiérrez-Fresneda et al., 2023), el conocimiento de los componentes y funciones del lenguaje escrito (Bedard et al., 2018), el conocimiento alfabético (Sunde et al., 2020; Vellutino et al., 2007), así como ciertas variables cognitivas, como la percepción visual (Mantovani et al., 2021) y la memoria verbal (Injoque-Ricle et al., 2012).

Se denomina "predictor" a aquellos factores o habilidades que están bien desarrollados en los buenos lectores y cuya presencia mejora su nivel de lectura. Las investigaciones han demostrado que los predictores de lectura son indicadores que permiten detectar posibles dificultades en las que se deberá incidir para evitar consecuencias futuras al afrontar el aprendizaje lector. Gallego (2006) diferencia entre predictores de la lectura (como el conocimiento fonológico o alfabético) y

habilidades facilitadoras de la lectura (como la comprensión oral o variables sociales). Núñez y Santamaría (2014) hablan de prerrequisitos, entendiendo por estos el conjunto de condiciones necesarias para iniciar con éxito el aprendizaje lector. En este sentido, estas mismas autoras señalan la falta de acuerdo a la hora de concretar estos factores ya que en algunos casos se priorizan los factores emocionales y cognitivos, en otros se hace un mayor hincapié en el desarrollo de la motricidad, que se mezclan con la importancia del desarrollo lingüístico a nivel verbal y con la adquisición de la conciencia fonológica, lo que indica que, a pesar de la relevancia que poseen los conocimientos previos para el inicio de la lectura, se requieren de nuevos estudios que permitan esclarecer en mayor medida qué componentes son los que en mayor medida intervienen en el proceso inicial del aprendizaje de la lectura, especialmente atendiendo al proceso evolutivo del estudiante. Sellés (2006) por otra parte considera como predictores del aprendizaje lector el conocimiento fonológico, el alfabético y la velocidad de denominación, mientras que las habilidades facilitadoras más relevantes incluyen las habilidades lingüísticas, los procesos cognitivos básicos y el conocimiento metalingüístico.

Aunque no existe consenso en el ámbito científico en relación al concepto utilizado, lo realmente importante, y en donde sí que se encuentra acuerdo es en la importancia que tiene el dominio de una serie de conocimientos previos para facilitar el aprendizaje de nuevos progresos curriculares, de modo que esos factores inductores se erigen en medios que forman parte de los conocimientos del alumnado permitiéndole afrontar con mayor eficacia los nuevos aprendizajes.

En relación al aprendizaje de la lectura el logro de estas habilidades precursoras contribuye no solo a la facilitación del aprendizaje lector sino al reconocimiento de determinados escolares que pueden presentar ciertas limitaciones en el aprendizaje lector desde las primeras fases de su adquisición, lo que ofrece la

posibilidad de facilitar intervenciones que prevengan determinadas dificultades lectoras (Gutiérrez-Fresneda, 2022).

Respecto a las habilidades que más importancia han demostrado en relación tanto al proceso de facilitación del aprendizaje de la lectura como a la prevención e intervención de los problemas de adquisición del lenguaje escrito destaca la conciencia fonológica, ya que se ha comprobado que mediante su estimulación se alcanzan logros tanto sobre el aprendizaje de la lectura como sobre otros procesos fonológicos, como es el caso de la memoria y la recodificación en el acceso al léxico, lo cual es relevante para la recuperación de la información fonológica de la memoria a largo plazo. El motivo principal de esta circunstancia se explica porque mediante su dominio se posibilita la manipulación de las unidades del lenguaje hablado, lo que exige un alto nivel de concienciación, debido a que las palabras están compuestas por unidades subléxicas (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020).

Junto al desarrollo de la conciencia fonológica, el nivel de desarrollo del lenguaje verbal también ha demostrado ser relevante en el proceso de adquisición de la lectura, lo que viene determinado porque cuando se aprende a hablar se desarrolla una red fonética, fonológica, morfosintáctica, pragmática y semántica que contribuye al acceso de la estructura lingüística, la que contribuye al establecimiento de las relaciones con el código escrito (Bravo, 2016; Gutiérrez y Díez, 2017; Marulis & Neuman, 2013).

Durante los últimos años se ha incrementado el número de investigaciones sobre los facilitadores de la lectura, sin embargo en la mayoría de las ocasiones este estudio se ha realizado cuando los escolares ya se habían iniciado en la lectura, por el contrario, apenas se encuentran trabajos en esta misma línea de analizar las habilidades que en mayor medida intervienen como facilitadoras del proceso de alfabetización antes de que los aprendices se hayan iniciado en la toma de contacto

del lenguaje escrito. De aquí el objetivo de este trabajo que se ha centrado en estudiar las relaciones y el carácter predictivo que determinadas habilidades que se vienen relacionando con el aprendizaje temprano pueden tener en el acceso inicial del principio alfabético.

Método

Participantes

En el trabajo participaron 208 escolares que se encontraban cursando el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, todos ellos pertenecientes a centros educativos ubicados en zonas de nivel sociocultural medio. Para la selección de los estudiantes se consideró como criterios; haber adquirido un dominio básico de la lengua castellana, tener la edad correspondiente al nivel educativo y no presentar alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales. Todos los estudiantes tenían entre 3 y 4 años ($M = 3.7$ años y 5 meses, $DT = 3.61$) de los cuales un 48.6% eran niños y un 51.4% niñas. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($X^2=0.46$, $p > .05$).

Instrumentos

Con el propósito de valorar las variables objeto de estudio se utilizaron dos instrumentos de evaluación que presentan garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

. *Prueba de evaluación del aprendizaje infantil (PEAI)* (Gutiérrez-Fresneda, 2019). Para la evaluación de las habilidades implicadas en el aprendizaje escolar se emplearon las subpruebas de lenguaje oral (articulación, vocabulario comprensivo y vocabulario expresivo), comprensión verbal, conocimiento fonológico (discriminación de fonemas), conocimiento alfabético junto a los procesos cognitivos

(memoria auditiva verbal y percepción visual). La puntuación en cada una de estas pruebas se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. Estos subtest presentan un coeficiente de Alpha de Cronbach de .93. Se calculó la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME) con los datos del presente estudio. Los resultados mostraron que la fiabilidad fue elevada (FC = .91), y la varianza media extractada fue superior a .50 (VME = 53,47%) lo que refleja que un sustancial porcentaje de la varianza es explicada por el constructo.

. *Prueba de evaluación de la conciencia silábica*, se ha elaborado *ad hoc* y está formada por diez unidades silábicas de estructura consonante-vocal (mi, le, po, mu, pa; sa; le; mo; so; pi), que se debían identificar en una serie de imágenes presentadas. La puntuación se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. Con los datos del presente estudio a través del índice de fiabilidad compuesta (FC = .87) y la varianza media extractada (VME = 52,38%) se comprueba que la prueba es fiable.

Análisis de los datos

El análisis de datos se realizó empleando el programa estadístico SPSS. Inicialmente, se efectuó un análisis descriptivo de los datos obtenidos en cada una de las variables (media y desviación típica). También se llevaron a cabo análisis de correlaciones (r de Pearson) para establecer la asociación entre las variables estudiadas. Después se efectuó un análisis de regresión con las variables de mayor a menor correlación significativa para elaborar un modelo de predicción. Para valorar la contribución conjunta de las variables independientes al modelo de regresión se utilizaron el coeficiente de determinación y el coeficiente de determinación ajustado. Para valorar la contribución de cada variable independiente sobre la varianza total de la variable dependiente se utilizó el coeficiente β . Para la evaluación de la

colinealidad e independencia entre las variables se calcularon el factor de inflación de la varianza (FIV) y el índice de Tolerancia (T) con la prueba de Durbin-Watson, respectivamente.

Resultados

Inicialmente se obtuvieron las medias, desviaciones típicas, los valores mínimo y máximo de las variables incluidas en la investigación junto a los índices de curtosis y asimetría de todas las variables, que tal y como se observa se ajustan a los parámetros de normalidad (Tabla 1).

Tabla 1.

Media y desviación estándar para las variables analizadas de los estudiantes durante el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil

Variable	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
1. Articulación	7.8	0.34	3	8	.348	-.352
2. Vocabulario comprensivo	4.2	0.52	2	5	.543	-.706
3. Vocabulario expresivo	3.4	0.67	1	5	-.837	.586
4. Comprensión verbal	6.8	0.32	4	8	.623	.437
5. Discriminación de fonemas	7.2	1.25	3	9	-.403	.839
6. Conciencia silábica	4.6	1.27	2	8	.562	.374
7. Memoria auditiva verbal	7.3	0.83	4	10	.623	.568
8. Percepción visual	6.7	0.79	4	10	.514	-.318
9. Conocimiento alfabético	6.5	1.42	2	8	-.629	-.417

Para conocer la relación entre las distintas variables del estudio, se realizó un análisis de correlación entre todas las medidas (Tabla 2).

Tabla 2.

Correlaciones Bivariadas (r de Pearson) entre las variables del estudio.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	-	.37**	.46***	.48**	.53**	.41**	.86***	.26*	.78***
2		-	.57**	.58**	.47**	.34**	.84***	.37*	.57**
3			-	.63**	.46***	.53***	.72***	.52*	.79***
4				-	.56***	.67**	.51**	.34*	.76**
5					-	.78***	.48**	.22*	.92***
6						-	.52***	.32*	.84***
7							-	.26*	.87***
8								-	.32*
9									-

Nota: * $p = <.05$; ** $p = <.01$; *** $p = <.001$ (bilateral); 1. Articulación; 2. Vocabulario comprensivo; 3. Vocabulario expresivo; 4. Comprensión verbal; 5. Discriminación de fonemas; 6. Conciencia silábica; 7. Memoria auditiva verbal; 8. Percepción visual; 9. Conocimiento alfabético.

La magnitud de las correlaciones refleja una relación positiva y significativa entre las distintas variables. Posteriormente se realizó un análisis de regresión jerárquica lineal para estudiar la contribución que las variables implicadas en el lenguaje oral, procesamiento fonológico y los procesos cognitivos presentan respecto al conocimiento alfabético (Tabla 3).

Tabla 3.

Análisis de Regresión Jerárquica para predictores del conocimiento alfabético.

Variable	R	R ²	R ² ajustado	F	β	T	p	Durbin Watson
Paso 1: Lenguaje Oral	.452	.414	.346					
. Fonética y Fonología				42.27	.376	2.523	0.000	
. Vocabulario				36.18	.287	1.945	0.000	
Paso 2: Conocimiento Fonológico	.324	.296	.237					
. Conciencia Silábica				37.26	.321	2.102	0.000	
Paso 3: Procesos Cognitivos	.272	.228	.164					
. Memoria Auditiva Verbal				26.14	.316	2.437	0.000	1.351

La variable dependiente fue el conocimiento alfabético, mientras que las demás eran las independientes, las cuales se ingresaron en bloques. En el primer bloque se incorporaron los factores que conforman el lenguaje oral, en el segundo bloque se incluyó la conciencia silábica, perteneciente a la conciencia fonológica, en el tercer bloque se añadieron los procesos cognitivos relativos a la percepción visual y a la memoria auditiva.

En el primer paso del análisis el lenguaje oral explica a través del modelo de regresión el 34% de la varianza del conocimiento alfabético que estuvo influenciado por el nivel fonético y fonológico ($\beta = .376$; $p < .001$) y por la riqueza léxica ($\beta = .287$; $p < .001$).

En el segundo paso, el modelo a través del coeficiente de determinación ajustado incorpora como factor predictor la conciencia fonológica, a través de la identificación silábica ($\beta = .321$; $p < .001$) que incrementó en un 23% la varianza explicada de la variable dependiente.

En el último paso, el modelo a través del coeficiente de determinación ajustado incorpora como factor predictor los procesos cognitivos que incrementaron en un 16% la varianza explicada de la variable dependiente, la cual estuvo determinada por la memoria auditiva verbal ($\beta = .316$; $p < .001$).

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue analizar las habilidades inductoras que en mayor medida contribuyen a la adquisición de uno de los principales componentes del proceso de aprendizaje lector, como es el caso del conocimiento alfabético.

Los datos obtenidos evidencian la importancia del desarrollo de las habilidades precursoras de la lectura en las primeras edades antes incluso del inicio de la enseñanza del aprendizaje lector. En este sentido, se ha puesto de manifiesto la

relevancia del desarrollo lingüístico a nivel oral como facilitador del código escrito, lo que refleja la importancia que la estimulación lingüística debe presentar en las primeras edades antes del inicio de la enseñanza explícita del lenguaje escrito, en este sentido destacar la conveniencia de potenciar el desarrollo lingüístico tanto a nivel comprensivo como expresivo.

Al igual que el desarrollo comunicativo, se ha observado que la conciencia fonológica es otro factor relevante que ha venido refrendado por las correlaciones existentes entre la conciencia silábica y el conocimiento alfabético, lo que se encuentra en consonancia con los aportes de diferentes autores (Bedard et al., 2018; González et al., 2015; Gutiérrez-Fresneda, 2019). Estos aportes señalan la conveniencia de estimular el conocimiento fonológico desde las primeras edades, especialmente a través de tareas silábicas de baja complejidad como es el caso del conteo, identificación y síntesis silábica entre otras, para avanzar hacia otras tareas de mayor complejidad posteriormente de manera progresiva.

Finalmente, las correlaciones entre la memoria auditiva verbal y el conocimiento del principio alfabético señalan la importancia que el procesamiento cognitivo, especialmente el referente a la retención de la información verbal presenta para el acceso a la adquisición de la lectura, lo cual se encuentra en consonancia con las conclusiones de investigaciones anteriores (De la Calle et al., 2019; Gutiérrez, 2018).

A nivel práctico, este trabajo confirma la existencia de una serie de habilidades facilitadoras del aprendizaje lector, en concreto de la correspondencia grafema-fonema, antes de su enseñanza, por lo que se sugiere la recomendación de favorecer la estimulación de una serie de habilidades previamente al aprendizaje lector como es el caso del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la memoria auditiva verbal en el diseño de programas de intervención que atiendan al proceso de facilitación del proceso de alfabetización.

Referencias

- Bedard, C., Bremer, E., Campbell, W. y Cairney, J. (2018). Evaluation of a direct-instruction intervention to improve movement and preliteracy skills among young children: A within-subject repeated-measures design. *Frontiers in Pediatrics*, 5, 298. <https://doi.org/10.3389/fped.2017.00298>
- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- De la Calle, A.M., Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Congreso Internacional de Lectoescritura, Morelia: Asociación Mundial de Educadores Infantiles.
- González, R.M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1- 8.
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51(96), 45-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). Efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje de la lectura mediante la colaboración familiar. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.001>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2020). *Prueba de evaluación del aprendizaje infantil (PEAI 3-6 años)*. Quinta.

- Gutiérrez-Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17), 77-92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, M. I., y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104) 664-681. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Planelles-Ivárez, M., y Parra, M. C. (2023). Diseño y validación de un instrumento para la detección de las dificultades escolares en Educación Primaria. *EDUCA International Journal*, 1(3), 14-25. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i1.51>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338253221002>
- Injoque-Ricle, I., Barreyro, J., Calero, A. y I Burin, D. (2012). Memoria de Trabajo y vocabulario: Un modelo de interacción entre los componentes del modelo de Baddeley y el sistema de información verbal cristalizada. *Cuadernos de neuropsicología*, 6(1), 33-45. [http:// dx.doi.org/10.7714/cnps/6.1.202](http://dx.doi.org/10.7714/cnps/6.1.202)
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R. y Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>

- Mantovani, S., Magro, R., Ribeiro, R., Marini, A. y Martins, M. (2021). Occurrence of reading and writing cognitive processes and perception visual skills in students with Visual Dyslexia. *CoDAS*, 33(6), <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020209>
- Marulis, L. y Neuman, S. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. doi:10.1080/19345747.2012.755591.
- Núñez, M.P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.
- Sélles, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sunde, K., Furnes, B. y Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141-158. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Vellutino, F., Tunmer, W., Jaccard, J. y Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430709336632>

**LA SUPUESTA REVOLUCIÓN DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD QUE SE PRODUCIRÍA TRAS LA PANDEMIA
DE COVID-19**

Ángel Romero-Martínez

Universitat de València

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a **Ángel Romero-Martínez, Departament de Psicobiologia, Facultat de Psicologia, Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez 46010.** Correo electrónico: Angel.Romero@uv.es

Introducción

La pandemia de COVID-19, derivada de la infección por el virus SARS-CoV-2, supuso un abrupto cambio en nuestra sociedad (World Health Organization, 2020). En este sentido, implicó la implantación de un modelo de docencia online en la mayor parte de los países y, concretamente, la adopción forzada de este modelo afectó en particular a la docencia universitaria (Farnell et al., 2021). Como consecuencia se plantearon múltiples hipótesis sobre el futuro de los centros universitarios, dada la incertidumbre durante la pandemia (Alharbi et al., 2022). Entre estas hipótesis se planteó la posibilidad de una docencia completamente online, dada la incertidumbre que produjo la pandemia. En este sentido, han transcurrido un par de años desde el cese oficial de la pandemia y la vuelta a la normalidad conviene realizar un balance sobre los cambios acontecidos desde los últimos cuatro años. Teniendo en cuenta el tiempo que ha transcurrido desde el confinamiento forzado y la vuelta a la normalidad, conviene poner de manifiesto si, efectivamente, muchas de las hipótesis planteadas durante el confinamiento se han cumplido. Tanto es así que conviene evaluar si la investigación, concretamente la empírica, ha respaldado el cambio en la práctica docente, en particular, la universitaria. Esto es, cómo han valorado las principales figuras del sistema educativo universitario los cambios experimentados en el proceso docente y de aprendizaje tras la pandemia. En este sentido, las conclusiones derivadas de esta revisión sistemática nos permitirán valorar si efectivamente se ha producido un cambio sustancial o, simplemente, se han introducido pequeños cambios en la práctica profesional.

Método

Estrategia de búsqueda

Para poder llevar a cabo una revisión sistemática, se siguieron las directrices publicadas en la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Hutton et al., 2015). Esto permitiría garantizar la calidad y la transparencia en el proceso de búsqueda. En primer lugar, se empleó la siguiente combinación de términos: [(*Post pandemic*) AND (*teaching*) AND (*change*) AND (*university*)]. La elección de los términos se produjo en base al objetivo planteado y estableciendo una serie de términos generales que permitiesen cubrir la mayor cantidad posible de investigaciones. Estos términos se aplicaron de forma sistemática en tres bases de datos multidisciplinares como Scopus, Web of Science y Dialnet. Respecto a la elección de las bases de datos multidisciplinares, se establecieron en base a las recomendaciones descritas en Bramer et al. (2017), para poder abarcar la mayor cantidad posible de estudios. Por último, es necesario poner de manifiesto que algunas de las bases de datos previamente mencionadas ofrecen la posibilidad de aplicar filtros en el proceso búsqueda bibliográfica. Es por ello por lo que se aplicaron una serie de filtros al realizar la búsqueda. Algunos de los filtros aplicados fueron los siguientes: “estudios de revisión”, “metaanálisis”, “libros”, “trabajos finales de grado o máster”, “tesis doctorales”, y/o cualquier idioma distinto al inglés o español.

Criterios de inclusión

Se establecieron unos criterios específicos para poder garantizar que los estudios incluidos finalmente presentaran altos niveles de calidad y replicabilidad. En este sentido, los estudios incluidos debían ser investigaciones empíricas que fueran publicadas tras ser sometidas a un proceso de revisión por pares o un proceso de cribado similar en revistas científicas. Esto es, ciertas investigaciones empíricas

publicadas en revistas depredadoras o con escasa información sobre calidad en el proceso de revisión fueron descartadas. En este mismo sentido, cabe poner de manifiesto que la literatura gris fue descartada. Otros de los criterios de inclusión establecidos fue la necesidad de que los estudios contaran con un tamaño muestral igual o superior a diez participantes, concretamente, alumnado o profesorado universitario. Como tercer criterio de inclusión, resultó imprescindible que las investigaciones que fueran incluidas evaluaran los cambios en el aprendizaje (p.ej. evaluación, modelo de docencia, percepción de la utilidad, entre otros) tras la pandemia. En otras palabras, el interés de la revisión se centró en las investigaciones que analizaran si se habían producido cambios. Aun así, es necesario destacar que no solo empleamos diseños que aplicaran programas de innovación docente y evaluaran antes y después de su implementación, sino que también fueron incorporadas las investigaciones empíricas que evaluaran cambios en la percepción tras la pandemia. En otras palabras, resultó imprescindible que se evaluara el contraste en algún aspecto concreto de la docencia tras la pandemia de COVID-19. En cuarto lugar, resultó fundamental que las investigaciones fueran publicadas en inglés o español, debido a los conocimientos lingüísticos del revisor.

Resultados

La aplicación de los términos descritos en las tres bases de datos mencionadas permitió detectar un total de 467 artículos. Cabe poner de manifiesto que el número de artículos resultó mayor, pero se aplicaron una serie de filtros en cada una de las bases de datos para descartar aquellos estudios que no cumplieran a priori con los criterios de inclusión relevantes para esta revisión sistemática. De estas investigaciones fueron descartadas un total de 59 por tratarse de duplicados.

Posteriormente, en base a la información (p.ej., palabras clave) presentada en el título o el resumen del trabajo fueron seleccionados un total de 238 artículos. Finalmente, un análisis detallado solo permitió seleccionar un total de 82 artículos.

Los estudios que fueron incorporados permitieron esbozar una serie de conclusiones. La primera de ellas es que si bien la adopción de un modelo híbrido (docencia presencial y online) goza de una valoración positiva por parte del personal docente y del alumnado, la opinión general es la permanencia de la docencia presencial reforzada con las nuevas tecnologías (Abelaira e Izquierdo, 2022; Abraham et al., 2020; Agnelli et al., 2022; Alkhawaja et al., 2022; AlMunifi y Alfawzan, 2023; Alvi, 2023; Basantes-Andrade et al., 2022; Benis et al., 2021; Benito et al., 2021; Bhatt et al., 2024; Bond et al., 2023; Broadbent et al., 2023; Clark et al., 2021; Gubalova, 2022; Kochhar et al., 2022; Fernández, y Peña-Fernández, 2022; Goudarzi et al., 2024; Guppy et al., 2022; Jeong, 2023; Karlsen et al., 2023; Kyne, y Barrett, 2023; Rahmani, y Zitouni, 2022; Reitan et al., 2022; Revilla-Cuesta et al., 2022; Riaño, 2023; Rizvi et al., 2022; Robson et al., 2022; Shek et al., 2022; Sinha, 2021; Vergara et al., 2022; Wardani et al., 2022; Whiting et al., 2023; Xie, 2019; Yuebo et al., 2022; Zvarych et al., 2020; Zhu et al., 2023), pero los estudiantes siguen prefiriendo la docencia presencial (Aguiar et al., 2023; Cernicova-Buca, y Dragomir, 2021; Emma-Okon et al., 2024; Toumpalidou, y Konstantoulaki, 2023; Van Thomme et al., 2023; Walker, y Voce, 2023; Zamarreño, y Loyola, 2022). De hecho, la mayor parte del personal docente y alumnado se ha visto forzado a familiarizarse con las nuevas tecnologías, con un uso más frecuente tras la pandemia (Al-Ahdal y Alqasham, 2020; Almossa y Alzahrani, 2022; Álvarez et al., 2020; Anggadwita et al., 2024; Bork-Hüffer et al., 2021; Chen y Hardy, 2023; Chiecher et al., 2024; Daraghmeh et al., 2021; Delgado, 2022; Dilling, y Vogler, 2023; Henne et al., 2024; Kanoksilapatham, 2021; Makowska, 2023; Morales et al., 2021). De la misma forma,

la adopción del refuerzo mediante las nuevas tecnologías no ha afectado a todos los grados universitarios por igual (Abbas et al., 2023; Frango et al., 2023; Choi et al., 2022; Colin-Palma, y Barajas-Arroyo, 2023; Gamble et al., 2023; Gutierrez et al., 2023; Imanipour et al., 2024; Ling Koh et al., 2023; Kumar et al., 2022; Lefroy et al., 2023; Macchiarola et al., 2022; Marey et al., 2022; Otaki et al., 2022; Papa et al., 2023; Salman et al., 2022; Servín et al., 2022; Sharifdini et al., 2023; Shi et al., 2023; Søndergaard et al., 2023; Tang et al., 2023; Xhaferi, 2022; Zhang et al., 2020; Zhang, y Wu, 2022). De hecho, no todo el profesorado y el alumnado valoraron los cambios experimentados tras la pandemia como algo positivo y mostraron cierta reticencia a la adopción de las nuevas tecnologías. De Es por ello por lo que las hipótesis que se esbozaron durante el confinamiento sobre la posible revolución en el sistema docente se han manifestado, al menos con la investigación hasta el momento, en un cambio relativamente pequeño en el sistema docente actual.

Discusión

Es por ello por lo que las hipótesis que se esbozaron durante el confinamiento sobre la posible revolución en el sistema docente se han manifestado, al menos con la investigación empírica llevada hasta el momento, en un cambio relativamente pequeño en el sistema docente actual. Concretamente, el único aspecto destacado en la mayor parte de las investigaciones es la adopción de un refuerzo online de las clases presenciales. Sin embargo, no parece, al menos de momento, que las clases online sean un sustituto de las clases presenciales. Aun así, conviene ser cauto respecto a esta afirmación y acumular evidencias adicionales para ver el grado de certeza de lo esbozado en esta revisión sistemática. De hecho, resulta imprescindible analizar el papel modulador de los estudios analizados en cuestión, puesto que

existen ciertos estudios universitarios que pueden aprovecharse más del modelo híbrido, mientras que otros es posible que no presenten un beneficio sustancial. Por lo tanto, conviene estudiar cómo afectará esto al cambio en los estudios universitarios.

Referencias

- Abbas, A., Rincón, G. B., Wang, L., y Siddiqui, M. K. (2023). Investigating the Impact of Technostress on Perceived Hybrid Learning Environment and Academic Performance. *Electronic Journal of e-Learning*, 21(4), 382-393. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.4.3084>
- Abelaira, T. A., & Izquierdo, V. H. (2022). Validación de la docencia pos-pandémica del COVID-19 en educación superior a través del cuestionario SEEQ. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e587-e587. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e587>
- Abraham, H. N., Opara, I. N., Dwaihy, R. L., Acuff, C., Brauer, B., Nabaty, R., & Levine, D. L. (2020). Engaging third-year medical students on their internal medicine clerkship in telehealth during COVID-19. *Cureus*, 12(6). <https://doi.org/10.7759/cureus.8791>
- Agnelli, B., Oldani, S., Loppini, M., Cananzi, F., Chiari, D., Montagna, L., & Vinci, V. (2022). Blended practical learning in compliance with COVID-19 social distancing. *SN Social Sciences*, 2(5), 57. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00358-z>
- Aguiar, J., Sin, C., y Tavares, O. (2023). International Students' Experience of Remote Teaching and Learning in Portugal. *Open Education Studies*, 5(1), 20220190. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0190>

- Al-Ahdal, A. A. M. H., y Alqasham, F. H. (2020). Saudi EFL learning and assessment in times of Covid-19: Crisis and beyond. *Asian EFL Journal*, 28(1.1), 356-383.
- Alharbi, B. A., Ibrahim, U. M., Moussa, M. A., Abdelwahab, S. M., & Diab, H. M. (2022). COVID-19 the gateway for future learning: The impact of online teaching on the future learning environment. *Education Sciences*, 12(12), 917. <https://doi.org/10.3390/educsci12120917>
- Alkhawaja, L., Khoury, O., Ibrahim, H., Ghnaim, F., y Awwad, S. (2022). Effective Pedagogical Practices for Teaching Translation Courses Online in the Post-COVID-19 Era. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), 212-223. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.803017>
- Almosa, S. Y., y Alzahrani, S. M. (2022). Lessons on maintaining assessment integrity during COVID-19. *International Journal for Educational Integrity*, 18(1), 19. <https://doi.org/10.1007/s40979-022-00112-1>
- AlMunifi, A. A., y Alfawzan, M. S. (2023). Back to the New Normal in Engineering Education towards Student-Centered Learning: Remote? In Person? Hybrid?. *Sustainability*, 15(18), 13510. <https://doi.org/10.3390/su151813510>
- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. D., Grandoli, M. E., y Pérez Centeno, C. (2020). La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 171-187. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3153>
- Alvi, A. H. (2023). From pedagogy to andragogy in post Covid-19 ESP courses: A customized blended learning model for English in medicine at a Saudi University. *World Journal of English Language*, 13(2). <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p77>

- Anggadwita, G., Indarti, N., & Ratten, V. (2024). Changes in Indonesian private universities educational practices in the post COVID-19 environment. *The International Journal of Management Education*, 22(1), 100905. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100905>
- Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., Naranjo-Toro, M., & Benavides-Piedra, A. (2022). NANO-MOOCs to train university professors in digital competences. *Heliyon*, 8(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09456>
- Benis, A., Amador Nelke, S., & Winokur, M. (2021). Training the Next Industrial Engineers and Managers about Industry 4.0: a case study about challenges and opportunities in the COVID-19 Era. *Sensors*, 21(9), 2905. <https://doi.org/10.3390/s21092905>
- Benito, Á., Dogan Yenisey, K., Khanna, K., Masis, M. F., Monge, R. M., Tugtan, M. A., ... & Vig, R. (2021). Changes that should remain in higher education post COVID-19: A mixed-methods analysis of the experiences at three universities. *Higher Learning Research Communications*, 11, 4. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v11i0.1195c>
- Bhatt, V., Gupta, D. B., & Sharma, A. (2024). Technical Courses and Virtual Teaching Learning Practice: A Post Pandemic Study. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/15366367.2023.2297452>
- Bond, A. P., Kelsey, A., & Aitken, G. (2023). The future of anatomy teaching post-pandemic: An academic viewpoint. *Anatomical Sciences Education*, 16(6), 1121-1133. <https://doi.org/10.1002/ase.2308>
- Bork-Hüffer, T., Kulcar, V., Brielmair, F., Markl, A., Immer, D. M., Juen, B., ... & Kaufmann, K. (2021). University students' perception, evaluation, and spaces

- of distance learning during the COVID-19 pandemic in Austria: what can we learn for post-pandemic educational futures?. *Sustainability*, 13(14), 7595. <https://doi.org/10.3390/su13147595>
- Bramer, W. M., Rethlefsen, M. L., Kleijnen, J., & Franco, O. H. (2017). Optimal database combinations for literature searches in systematic reviews: a prospective exploratory study. *Systematic Reviews*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0644-y>
- Broadbent, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., & Dawson, P. (2023). Beyond emergency remote teaching: did the pandemic lead to lasting change in university courses?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 58. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00428-z>
- Cernicova-Buca, M., y Dragomir, G. M. (2021). Romanian students' appraisal of the emergency remote assessment due to the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(11), 6110. <https://doi.org/10.3390/su13116110>
- Chen, Z., y Hardy, S. B. (2023). Snapshot of the present, glimpse into the future: impact of COVID-19 on higher education and adult training. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 17(1-2), 76-92. <https://doi.org/10.1504/IJMLLO.2023.128350>
- Chiecher, A. C., Bossolasco, M. L., y Paoloni, P. V. (2024). Competencia digital autopercibida por docentes tras la virtualidad de emergencia en tres universidades argentinas. *EDMETIC*, 13(1), 2-2. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v13i1.15915>
- Choi, S. Y., Jin, S., y Kim, J. H. (2022). Laboratory and clinical teaching experience of nursing professors in the COVID-19 pandemic era: Now and the future. *Frontiers in Public Health*, 10, 961443. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.961443>

- Clark, R. M., Kaw, A. K., y Braga Gomes, R. (2022). Adaptive learning: Helpful to the flipped classroom in the online environment of COVID?. *Computer Applications in Engineering Education*, 30(2), 517-531. <https://doi.org/10.1002/cae.22470>
- Colin-Palma, B., y Barajas-Arroyo, G. (2023). Investigación y docencia: retos, innovaciones y transformación ante la pandemia COVID-19 en tres estados de México. *Mendive. Revista de Educación*, 21(2).
- Daraghmeh, A., Mead, H., & Copeland, K. (2021). English K-12 teacher experiences in Saudi Arabia in the pandemic era: A follow-up study of one Khbrat University Program. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid*, 19.
- Delgado, F. (2022). Post-COVID-19 Transition in University Physics Courses: A case of study in a Mexican university. *Education Sciences*, 12(9), 627. <https://doi.org/10.3390/educsci12090627>
- Dilling, F., y Vogler, A. (2023). Pre-service teachers' reflections on attitudes towards teaching and learning mathematics with online platforms at school: A case study in the context of a university online training. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(3), 1401-1424. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09602-0>
- Emma-Okon, B., Tombs, M., Akomolafe, R., y Ayannuga, O. (2024). Teaching pre-clinical medical students remotely in Nigeria post Covid-19 pandemic: can past experiences shape future directions?. *BMC Medical Education*, 24(1), 515. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05508-w>
- Esteban, I. F., Aguilar, A. B., Gómez, S. M., Becerra-Brito, C., y Moreira, M. A. (2021). Percepciones sobre el impacto educativo de la COVID-19: Análisis de un Webinar de la Cátedra TECNOEDU. *IJERI: International journal of*

Educational Research and Innovation, (15), 519-532.

<https://doi.org/10.46661/ijeri.5732>

Farnell, T., Skledar Matijevic, A., y Šcukanec Schmidt, N. (2021). *The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence. Analytical Report*. European Commission. Available from: EU Bookshop.

Fernández, M. Á. M. P., y Peña-Fernández, A. (2022). Evaluación de la propuesta de aprendizaje bimodal como alternativa en el post-confinamiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 161-168.

<https://doi.org/10.4995/redu.2022.17029>

Frango-Silveira, I., Mendes-de-Araújo, R., Farinazzo-Martins, V., Eliseo, M. A., Albuquerque-de-la-Higuera-Amato, C., Casali, A., ... & Silva-Sprock, A. (2023). COVID-19, Changes in educational practices and the perception of stress by university educators in Latin America—a post-pandemic analysis. *Education in the knowledge society (EKS)*, 24, e28777-e28777.

Gamble, C., Oatham, A., & Parikh, R. (2023). Should Virtual Objective Structured Clinical Examination (OSCE) Teaching Replace or Complement Face-to-Face Teaching in the Post-COVID-19 Educational Environment: An Evaluation of an Innovative National COVID-19 Teaching Programme. *Cureus*, 15(11).

<https://doi.org/10.7759/cureus.49708>

Goudarzi, H., Onozawa, M., y Takahashi, M. (2024). Impact of the Covid-19 pandemic and ensuing online teaching on pre-clinical medical education. *BMC Medical Education*, 24(1), 66. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04967-x>

Gubalova, J. (2022). Evaluation of online teaching in the covid period using learning analytics. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13(11).

- Guppy, N., Verpoorten, D., Boud, D., Lin, L., Tai, J., & Bartolic, S. (2022). The post-COVID-19 future of digital learning in higher education: Views from educators, students, and other professionals in six countries. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1750-1765.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13212>
- Gutierrez, K. S., Kidd, J. J., Lee, M. J., Pazos, P., Kaipa, K., & Ayala, O. (2023). Preparing undergraduates for the post-pandemic workplace: Teams of education and engineering students teach engineering virtually. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 849.
<https://doi.org/10.1057/s41599-023-02383-6>
- Henne, A., Möhrke, P., Huwer, J., & Thoms, L. J. (2024). Finally Digital Natives? Changes in Media Use among Science Students during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 14(6), 555.
<https://doi.org/10.3390/educsci14060555>
- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D. M., Chaimani, A., Schmid, C. H., Cameron, C., ... & Moher, D. (2015). The PRISMA extension statement for reporting of systematic reviews incorporating network meta-analyses of health care interventions: checklist and explanations. *Annals of Internal Medicine*, 162(11), 777-784. <https://doi.org/10.7326/M14-2385>
- Imanipour, M., Gheiasi, S. F., & Taheri, L. (2024). Experiences of medical educational managers in the early COVID-19 pandemic: A qualitative thematic analysis. *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1), 68.
https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_140_23
- Jeong, K. O. (2023). Integrating technology into language teaching practice in the post-COVID-19 pandemic digital age: From a Korean English as a foreign

language context. *RELC Journal*, 54(2), 394-409.

<https://doi.org/10.1177/00336882231186431>

Kanoksilapatham, B. (2021). OER as Language Online Lessons to Enhance Thai University Students' English Language Skills in the COVID-19 Pandemic Era. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 27(2).

<https://doi.org/10.17576/3L-2021-2702-10>

Karlsen, K., Aronsen, C., Bjørnnes, T. D., Harberg, T. B., Halland, A. N., Holand, T., ... y Emaus, N. (2023). Integration of e-learning approaches in a post-pandemic learning environment–Norwegian nursing students' recommendations from an action research study. *Heliyon*, 9(2).

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13331>

Kochhar, S., Tasnim, T., y Gupta, A. (2022). Is cadaveric dissection essential in medical education? A qualitative survey comparing pre-and post-COVID-19 anatomy courses. *Journal of Osteopathic Medicine*, 123(1), 19-26.

<https://doi.org/10.1515/jom-2022-0016>

Ling Koh, J. H., Daniel, B. K., y Greenman, A. C. (2023). Online teaching dexterity-implications for post-pandemic higher education online teaching competencies. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-14.

<https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2297022>

Kumar, J. A., Osman, S., Sanmugam, M., y Rasappan, R. (2022). Mobile learning acceptance post pandemic: a behavioural shift among engineering undergraduates. *Sustainability*, 14(6), 3197.

<https://doi.org/10.3390/su14063197>

Kyne, K., y Barrett, A. (2023). Educational change in a crisis: what has changed and what is here to stay in undergraduate teaching and learning in General

- Practice. *Rural and Remote Health*, 23(1), 7875-7875.
<https://doi.org/10.22605/rrh7875>
- Lefroy, J., Bialan, J., Moulton, A., Hay, F., Stapleton, C., Thompson, J., ... & Cope, N. (2023). Training healthcare professionals to be ready for practice in an era of social distancing: a realist evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10297-w>
- Lin, D. C., Bunch, B., De Souza, R. Z. D., Chen, D., Zhou, J., Zumwalt, A. C., & Wisco, J. J. (2022). Effectiveness of pedagogical tools for teaching medical gross anatomy during the COVID-19 pandemic. *Medical Science Educator*, 32(2), 411-422. <https://doi.org/10.1007/s40670-022-01524-x>
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., y Pugliese, V. L. (2022). Aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la pospandemia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 357-388.
- Makowska, A. B. (2023). Information and Communication Technologies (ICT) in Language for Specific Purposes (LSP) Classes during and after the COVID-19 Pandemic—the Students' Perspective. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Aplut*, 42(2).
- Marey, A., Goubran, S., y Tarabieh, K. (2022). Refurbishing classrooms for hybrid learning: Balancing between infrastructure and technology improvements. *Buildings*, 12(6), 738.
<https://doi.org/10.3390/buildings12060738>
- Morales, J. N. S., León, E. E. H., Rivera-Lozada, O., Coronado, M. L. F., y Lira, L. A. N. (2021). Virtuality in university teaching-learning versus COVID-19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e15108-e15108.
- Otaki, F., Amir-Rad, F., Al-Halabi, M., Baqain, Z., y Zary, N. (2022). Self-reported adaptability among postgraduate dental learners and their instructors:

- Accelerated change induced by COVID-19. *PLoS One*, 17(7), e0270420.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270420>
- Papa, R., Sixsmith, J., Giammarchi, C., Lippke, S., McKenna, V., Di Furia, L., ... y De Winter, A. (2023). Health literacy education at the time of COVID-19: development and piloting of an educational programme for university health professional students in 4 European countries. *BMC Medical Education*, 23(1), 650. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04608-3>
- Rahmani, A., y Zitouni, K. S. (2022). Blended Learning and Flipped Classrooms Application during Post Pandemic. *Arab World English Journal*, 13(2), 451-461.
- Reitan, A., Waage, M., & Habib, L. (2022). From technology to community: The role of artefacts in teaching and learning during and beyond pandemic times. *Teaching in Higher Education*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2162813>
- Revilla-Cuesta, V., Skaf, M., Espinosa, A. B., & Ortega-López, V. (2022). Teaching lessons learnt by civil-engineering teachers from the COVID-19 pandemic at the University of Burgos, Spain. *Plos One*, 17(12), e0279313.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279313>
- Riaño, S. M. G. (2023). Herramientas de TIC y plataformas tecnológicas educativas en la educación a distancia postpandemia. *Revista Científica*, 8(28), 267-286.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.28.14.267-286>
- Rizvi, N., Mubeen, K., Cassum, S., Khuwaja, H. M. A., Salim, Z., Ali, K. Q., ... & Petrucka, P. (2022). Introducing ACTFAiREST2 to implement online assessments amid COVID-19: a case study from a low resource setting. *BMC Nursing*, 21(1), 361. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-01135-2>

- Robson, L., Gardner, B., & Dommett, E. J. (2022). The post-pandemic lecture: Views from academic staff across the UK. *Education sciences*, 12(2), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci12020123>
- Salman, A., Qureshi, A. S., Umar, Z., Riaz, M., Usman, M., Zulfiqar, S., ... & Saeed, H. (2022). Effects of COVID-19 pandemic on anatomy education of medical and dental students of Pakistan; a reality check. *Surgical and Radiologic Anatomy*, 44(11), 1495-1500. <https://doi.org/10.1007/s00276-022-03034-2>
- Servín, M. D. A., Mansilla, M. P., Sánchez-Mendiola, M., & Lara, M. A. B. (2022). Perception of professors regarding the transition to emergency remote teaching in a large public university in Mexico during the pandemic. *Educação e Pesquisa*, 48, e253032. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248253032eng>
- Sharifdini, M., Evazalipour, M., y Hesari, Z. (2023). Virtual spaced-learning method, during COVID-19 for Pharm D students. *BMC Medical Education*, 23(1), 605. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04595-5>
- Shek, D. T., Zhu, X., Li, X., & Dou, D. (2022). Satisfaction with HyFlex teaching and law-abiding leadership education in Hong Kong university students under COVID-19. *Applied Research in Quality of Life*, 17(5), 2833-2858. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10040-4>
- Shi, C., Diamond, K., & Smith, M. (2023). Different Grouping Methods in Asynchronous Online Instruction: Social Presence and Student Satisfaction. *TechTrends*, 67(4), 637-647. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00876-4>
- Sinha, A. (2021). Statistical aspect of COVID-19 outbreak-a driving force reinventing the educational environment. *International Journal of Agricultural & Statistical Sciences*, 17.

- Søndergaard, M., Takita, F., & Van Rompay-Bartels, I. (2023). International Students' Perceptions towards Their Learning Experience in an International Network Seminar in Japan: During and Post the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 15(11), 8641. <https://doi.org/10.3390/su15118641>
- Tang, W., Zhang, X., y Tian, Y. (2023). Investigating lifelong learners' continuing learning intention moderated by affective support in online learning. *Sustainability*, 15(3), 1901. <https://doi.org/10.3390/su15031901>
- Toumpalidou, S. A., y Konstantoulaki, K. (2023). Education in the pandemic economy: attitudes towards distance learning as a drive of university students' decision making. *International Journal of Organizational Analysis*, 31(1), 50-62.
- Van Thomme, S., Zsögön, C. M., Jevtić, A. V., Simut, C., Bradt, L., Kiss, J., ... y Lejzerowicz, M. (2023). Quo Vadis, Homo Digitalis? Reflection on Well-being in Education and the COVID-19 Pandemic in Belgium, Croatia, Poland and Romania. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje*, 25(4).
- Vergara, D., Fernández-Arias, P., Extremera, J., Dávila, L. P., & Rubio, M. P. (2022). Educational trends post COVID-19 in engineering: Virtual laboratories. *Materials Today: Proceedings*, 49, 155-160. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.07.494>
- Walker, R., y Voce, J. (2023). Post-Pandemic Learning Technology Developments in UK Higher Education: What Does the UCISA Evidence Tell Us?. *Sustainability*, 15(17), 12831. <https://doi.org/10.3390/su151712831>
- Wardani, I. A. K., Kurniawan, L., y Ryalino, C. (2022). Cognitive changes in clinical clerkship medical students who underwent online enrichment in COVID-19

- pandemic. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 10(E), 188-190. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2022.8193>
- Whiting, M., Whiting, L., Roberts-Edema, K., Boyle, C., Lane, H., Millar, M., y Titchener, T. (2023). Virtual and online learning during COVID-19: the experience of community children's nursing students. *Nursing Children and Young People*, 35(6).
- World Health Organization. (2020). *Global surveillance for COVID-19 caused by human infection with COVID-19 virus: interim guidance, 20 March 2020* (No. WHO/2019-nCoV/SurveillanceGuidance/2020.6). World Health Organization.
- Xhaferi, A. (2022). Pharmacy students' attitudes and experiences in online learning during global pandemic. *Палимпсест, Меѓународно списание за лингвистички, книжевни и културолошки истражувања*, 7(14), 213-222.
- Xie, Q. (2022). The factors influencing Chinese university teachers' intentions for using the micro-lecture in the post COVID-19 era. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14887. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214887>
- Yuebo, L., Halili, S. H., y Razak, R. A. (2022). Online teaching in China during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2252(8822), 1465. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.23205>
- Zamarreño, R., y Loyola, N. (2022). Eficacia de los OVA y valoración desde la actitud de competencias de Química, en período de pandemia. *Páginas de Educación*, 15(2), 68-97. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2854>
- Zhang, X., Tlili, A., Huang, R., Chang, T., Burgos, D., Yang, J., y Zhang, J. (2020). A case study of applying open educational practices in higher education during

- COVID-19: Impacts on learning motivation and perceptions. *Sustainability*, 12(21), 9129. <https://doi.org/10.3390/su12219129>
- Zhang, K., y Wu, H. (2022). Synchronous online learning during COVID-19: Chinese university EFL students' perspectives. *Sage Open*, 12(2), 21582440221094821. <https://doi.org/10.1177/215824402210948>
- Zhu, Y., Geng, G., Disney, L., & Pan, Z. (2023). Changes in university students' behavioral intention to learn online throughout the COVID-19: Insights for online teaching in the post-pandemic era. *Education and Information Technologies*, 28(4), 3859-3892. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11320-o>
- Zvarych, I. M., Lavrychenko, N. M., Zaitseva, N. H., Chaika, O. M., & Skorobahata, O. M. (2020). Potential of the use of social networks in teaching a foreign language in higher educational institutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 260-275. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.5.16>