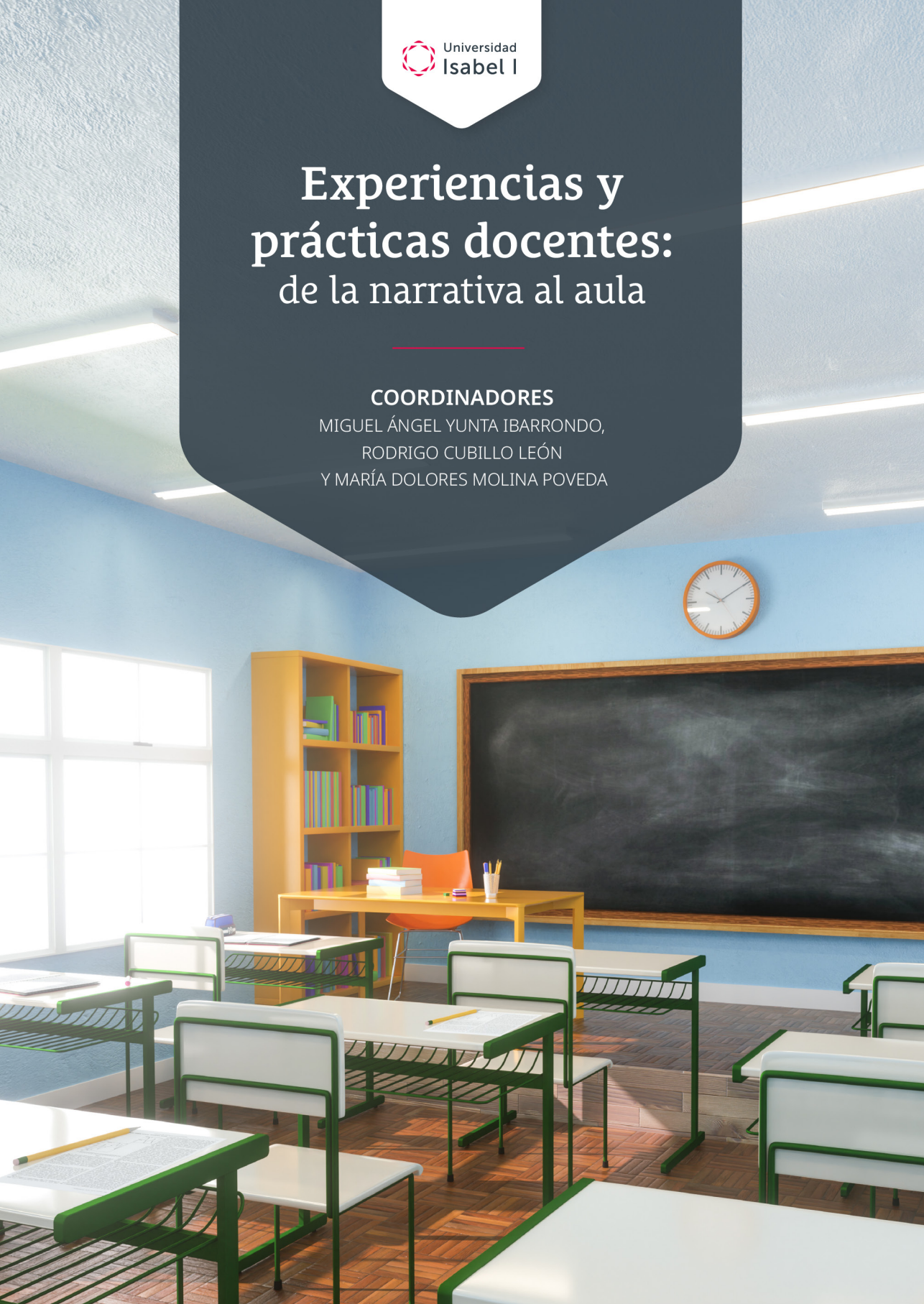


Experiencias y prácticas docentes: de la narrativa al aula

COORDINADORES

MIGUEL ÁNGEL YUNTA IBARRONDO,
RODRIGO CUBILLO LEÓN
Y MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA



EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DOCENTES DE LA NARRATIVA AL AULA

Miguel Ángel Yunta Ibarrondo

Rodrigo Cubillo León

María Dolores Molina Poveda

Ivana Delgado Ferré

Alejandro Criado Martín

Silvia Núñez Fernández

Ana Padillo-Andicoberry

Francisco de Asís Díaz-Beato

Margarita Pacheco-Caballero

M^a Eugenia Álava

Almudena Cotán Fernández

Inmaculada Orozco

Diana Asensio García

Marco Antonio Gutiérrez Berzosa

Yadirnaci Vargas Hernández

Alberto Payá Rico

Alessio Fabiano

Chrisla Benedetti Mardones

Evangelina Bonifacio

Álvaro Nieto Ratero

Verónica Domingues Almeida

Elvira Barrios Espinosa,

Mónica Torres Sánchez

Carmen Sanchidrián Blanco

Joaquim Pintassilgo

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal). Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

©Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial Dykinson no se responsabiliza de las opiniones expresadas en esta obra, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-172-2
DOI: <https://doi.org/10.14679/3966>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. «UNA GOTTA DE CONOCIMIENTO» REFLEXIONES PARA EL CRECIMIENTO Y MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA	7
<i>Miguel Ángel Yunta Ibarrodo, Rodrigo Cubillo León y María Dolores Molina Poveda</i>	
TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO EN LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	21
<i>Ivana Delgado Ferré, Alejandro Criado Martín y Silvia Núñez Fernández</i>	
EL AULA HOSPITALARIA COMO VECTOR DE MEJORA DE LA RESILIENCIA EN LOS MENORES HOSPITALIZADOS	37
<i>Ana Padillo-Andicoberry, Francisco de Asís Díaz-Beato y Margarita Pacheco-Caballero</i>	
INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL: RECORRIDO HISTÓRICO Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN ANDALUCÍA.....	53
<i>Miguel Ángel Yunta-Ibarrodo</i>	
HABILIDADES SOCIALES DE UN COORDINADOR DE BIENESTAR QUE ACTÚE COMO «MEDIADOR» EN LAS NEGOCIONES DE AULA ENTRE PARES: UN CASO PRÁCTICO Y UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA	57
<i>M^a Eugenia Álava</i>	
PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA NARRATIVA AL AULA.....	77
<i>Almudena Cotán Fernández e Inmaculada Orozco</i>	
EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN LA UNIVERSIDAD ISABEL I: ANÁLISIS DE SU MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO	87
<i>Diana Asensio García, Marco Antonio Gutiérrez Berzosa y Yadirnaci Vargas Hernández</i>	

EL USO DE LA MAGIA EN EDUCACIÓN INFANTIL..... 101

Alberto Payá Rico

NARRAZIONE 3.0, DIGITAL STORYTELLING E IA PER UN NUOVO
PARADIGMA EDUCATIVO, IBRIDO E INCLUSIVO 113

Alessio Fabiano

DIARIO DE PROYECTOS DIGITAL BASADO EN «METODOLOGÍA DE
REDEFINICIÓN DEL MODELO SAMR» 127

Chrisla Benedetti Mardones

LA TELEVISIÓN EDUCATIVA EN PORTUGAL. AYER Y HOY..... 139

Evangelina Bonifacio y Álvaro Nieto Ratero

UM CURRÍCULO INOVADOR: O MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DA UFBA E SUAS OFICINAS DE PESQUISA..... 151

Verônica Domingues Almeida

EL PAPEL DE LOS ASESORES EN LA IMPLANTACIÓN Y APOYO A LAS
COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE 165

Elvira Barrios Espinosa, Mónica Torres Sánchez y Carmen Sanchidrián Blanco

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E *HOME SCHOOLING*: O
CASO DO PROJETO *RAÍZES: EDUCAÇÃO VIVA*..... 183

Joaquim Pintassilgo

INTRODUCCIÓN. «UNA GOTA DE CONOCIMIENTO»: REFLEXIONES PARA EL CRECIMIENTO Y MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Miguel Ángel Yunta-Ibarrondo

Universidad Internacional de Valencia / Universidad Nebrija

myuntai@professor.universidadviu.com / myunta@nebrija.es

<https://orcid.org/0000-0002-4894-652X>

Rodrigo Cubillo León

Universidad Isabel I

rodrigo.cubillo@1.es

<https://orcid.org/0000-0001-5970-2048>

María Dolores Molina Poveda

Universidad de Málaga

lolamolina22@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-8535-9738>

La educación siempre ha sido un campo poliédrico. Desde los primeros homínidos, pasando por las antiguas civilizaciones hasta la actualidad, la diversidad de conocimientos y habilidades a adquirir (tallado de bifaces, recolección de frutas y verduras, la caza, ejercicios de preparación bélica, la filosofía, el pensamiento científico, etc.) ha ido determinando la manera en la que se desarrolla la educación. Sin embargo, y sobre todo a partir de la primera mitad del siglo XX, se produce una especialización del campo educativo, atomizándolo en diversas áreas de estudio. Esta profesionalización de la educación ha supuesto grandes avances, permitiendo conocer y detallar cada una de las áreas, generando a su vez nuevos campos de investigación. No obstante, y como si de un bucle irrompible se tratara, los cambios tecnológicos e ideológicos preceden y desencadenan una amplia variedad de movimientos sociales y políticos, los cuales a su vez no son estudiados con la celeridad con la que se producen y, en mucha menor medida, son profundizados y asimilados cultural y didácticamente.

La reciprocidad que requiere el trabajo académico-educativo se ve coartada por las exigencias contextuales y laborales (requerimientos burocráticos, ratios alumnado-docente que impide atender a las particularidades del grupo-clase, ritmos exacerbados de investigación y publicación, etc.). Como se comentaba anteriormente, los avances y

obsolescencias tecnológicas se producen antes de poder ser estudiadas y asimiladas como modelos o recursos educativos por los docentes de todas las etapas educativas. Asimismo, la planificación educativa (Objetivos de Desarrollo Sostenible - Agenda 2030) proyecta un tipo de educación para el mañana sin dar respuesta a las problemáticas del hoy. Todas estas particularidades están generando una ansiedad científico-didáctica, donde el objetivo último no es la mejora de la calidad educativa, sino situarse en la vanguardia académica, independientemente de si el recurso empleado es adecuado o no para dar respuesta a la pregunta planteada. Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la labor del docente: ¿es un mero receptor de las vanguardias o de las «últimas modas» que llegan a la educación? ¿Continúa siendo un mero transmisor de conocimientos pero con otros recursos? o, por el contrario, ¿ha sabido adquirir el rol de investigador, artesano, aventurero, con el fin de adoptar metodologías activas y de adaptarse a sus alumnos? Consideramos que un docente debe adoptar la metodología que mejor se corresponda con el grupo-clase, los contenidos a trabajar, las competencias que pretende que su alumnado adquiera, etc., y para ello debe estar en permanente formación y conocimiento de diferentes estrategias, recursos, metodologías, etc., así como de ser consciente y de tener un motivo para adoptar, por ejemplo, una metodología u otra, o un recurso u otro.

Es extenso el debate y la literatura sobre la práctica docente, manteniendo su importancia durante todas las etapas históricas, incluida la actual (Cruz, 2011; Migueles, 2012; Porlán, 2017; Prado, 2023). Partiendo desde una perspectiva vivencial y experimental, sustentada por la narrativa científica, los autores que conforman esta publicación reflexionan, a partir de sus experiencias docentes (nuevas tecnologías e inteligencia artificial, desarrollo psicoemocional, inclusión educativa, contextos educativos no tradicionales, procrastinación y barreras a la innovación educativa) sobre diferentes paradigmas, modelos y recursos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a diversas materias y disciplinas. Las respuestas aportadas por los autores poseen como hilo conductor el trabajo interdisciplinar y holístico, prefiriendo ofrecer respuestas globales y con aplicabilidad didáctica frente a respuestas concretas a preguntas de naturaleza teórica. Sin embargo, esta labor de reflexión sobre la práctica docente no debe recaer en un grupo de profesionales en particular, sino que debe convertirse en modelo educativo y cultural de todos los agentes implicados. Con este libro se busca dicho objetivo, invitando a los docentes lectores a transformar la educación desde la práctica, abriendo una puerta que dé luz a la hora de abordar determinados problemas que puedan estar viviendo con su grupo de alumnos, y a ir un paso más allá, buscando otras formas de actuar, de entender la educación y, en definitiva, introduciendo los cambios educativo- culturales necesarios. En la educación, como en toda rama de conocimiento, «lo que conocemos es una gota, lo que no conocemos es un océano», tal y como exponía Isaac Newton.

Pero ¿cómo realizar dicho proceso de transformación, independientemente de la etapa educativa? Apoyándonos en la literatura existente, Morán Lozano et al. (2024) establece que la reflexión y el consenso es *condición sin ecuanon* para que estos cambios educativos y culturales posean validez y durabilidad. Sin embargo, ¿cómo se llega hasta

ellos? Si empleamos un símil en el que entendemos lo educativo como «un ser único» y sus carencias como «afecciones susceptibles de tratamiento», Morán Lozano et al. (2024) expone que el primer paso es ser conscientes de que hay un problema y que se desea modificar dicha conducta. El siguiente paso es conocer y profundizar en las raíces de dicho problema: por qué sucede, cuáles son los aspectos y elementos que hay que modificar, por qué considera necesario realizar cambios (se percibe que los alumnos no aprenden, poca motivación e interés de ellos, ruido constante en el aula, poca atención, etc.) y cuáles son los beneficios al implementar. Todos estos pasos generan un «tratamiento» donde los agentes políticos «prescriben» el marco de actuación, los centros educativos «cuantifican las dosis» y los docentes «administran» lo educativo, entendiendo todo ello no como un proceso, sino como un ecosistema orientado a un único objetivo: la mejora de la calidad educativa.

Sin embargo, hay variables y situaciones que un docente no puede controlar como, por ejemplo, la procrastinación académica. Ivana Delgado Ferré, Alejandro Criado Martín y Silvia Núñez Fernández, en su estudio titulado «Terapia de aceptación y compromiso en la procrastinación académica: una revisión sistemática», exponen que la procrastinación académica está estrechamente relacionada con un peor rendimiento académico (Sparfeldt y Schwabe, 2024) y con problemas psicológicos (Sutcliffe et al., 2019). A pesar de que este acto intencional de posponer las obligaciones académicas se realiza sabiendo que es perjudicial, más del 80% de los estudiantes desarrolla esta conducta (Sutcliffe et al., 2019). Los autores realizaron un metaanálisis mediante la metodología PRISMA. Tras el estudio de los artículos resultantes, concluyeron que es necesario realizar un estudio riguroso y con una metodología clara y definida, ya que presentaron diversidad e inconsistencia de resultados, así como conflictos en sus resultados.

Por tanto, y a pesar de que un docente analice, programe y aplique una metodología de trabajo para favorecer la motivación del alumnado, el trabajo autónomo y en grupo, la participación activa del alumnado, entre otros aspectos, puede encontrarse con otras variables que puedan dificultar esta labor o llevarle a continuar mejorando y cambiando diferentes aspectos de su labor docente. Una de esas variables es, por ejemplo, el alumnado que, por diferentes motivos de salud, tiene que pasar largas temporadas sin poder asistir al centro educativo, teniendo que permanecer muchos de ellos largos periodos en el hospital. Ana Padillo Andicoberry, Francisco de Asís Díaz Beato y Margarita Pacheco Caballero analizan en su capítulo, «El aula hospitalaria como vector de mejora de la resiliencia en los menores hospitalizados», las actividades que se desarrollan en las aulas hospitalarias como una posible solución a los problemas escolares de los niños hospitalizados. Desde el punto de vista conceptual, el aula hospitalaria se considera un entorno de inclusión educativa (Gútiérrez Cuevas y Muñoz Garrido, 2021), debiendo adoptar un enfoque holístico, ya que si bien es cierto que su objetivo es continuar con el trabajo desarrollado en un aula ordinaria, las hospitalizaciones generan trastornos emocionales en el 50% de los niños hospitalizados (De Mula et al., 2017) por lo que

es esencial tener en cuenta la capacidad de resiliencia individual para afrontar tanto la enfermedad como el proceso hospitalario proporcionando condiciones ambientales que promuevan la capacidad de adaptarse a las condiciones generadas por su enfermedad y hospitalización, a la vez que implementa los métodos pedagógicos necesarios para su desarrollo educativo (García-Parra et al., 2021).

Esta labor pedagógica realizada en las aulas hospitalarias implica la idea defendida en este libro, es decir, la continua búsqueda por parte de los pedagogos para lograr que estos niños continúen con su desarrollo educativo. Enlazando ambos capítulos están las emociones. En la actualidad, este campo de estudio y de trabajo tiene un gran auge, pues sin él se estaría obviando una parte de una la educación integral del alumnado y es otro de los factores que el docente debe tener en cuenta en su labor educativa. Por tanto, podríamos afirmar que, dado el volumen actual de elementos relacionados con enfermedades (físicas, psicológicas y sociales), las emociones se presentan como un elemento clave para generar cambios en el individuo. Es por ello que en el capítulo denominado «Innovación educativa en educación emocional: recorrido histórico y percepción del profesorado no universitario en Andalucía», Miguel Ángel Yunta Ibarrodo realiza un estudio para conocer la percepción del profesorado encargado de la creación, desarrollo e implementación de los proyectos de innovación educativa en educación emocional implantados por el gobierno de España (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, publicada en el BOE 106 del 4 de mayo) y por la Junta de Andalucía (Orden de 14-1-2009 que regula las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa). Existen numerosos factores que determinan la calidad educativa de dicha implementación (Day, 2019; Cipriano et al., 2023), aunque los resultados muestran predisposición positiva del entorno educativo a la participación en proyectos de innovación educativa en educación emocional.

En esta misma línea se presenta el capítulo de María Eugenia Álava Carrascal titulado «Habilidades sociales de un coordinador de bienestar que actúe como “mediador” en las negociaciones de aula entre pares: un caso práctico y una aproximación teórica». La autora explica que a raíz de la inserción de la figura del coordinador de bienestar y protección del menor en el sistema educativo derivada de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI, 2021) esta figura nace con el fin de resolver conflictos que se den dentro del sistema, con todas las ramificaciones que el concepto «conflicto» y «sistema educativo» pueden tener, respectivamente. Se establece la diferencia entre conflictos constructivos, y destructivos y se subrayan las habilidades sociales que un coordinador del bienestar debería tener cuando se trata de actuar con el rol de mediador para la resolución de dicha situación destructiva. De igual manera se señala la búsqueda de consensos para la resolución de estos conflictos y el uso de la cooperación activa (la escucha activa, la asertividad, la empatía y el liderazgo emocionalmente inteligente, la información, el estilo relacional, así como la toma de decisiones).

Otro aspecto que un docente debe tener en cuenta cuando decide cambiar su práctica docente, o por el que decide aplicar dicho cambio, es atender a la inclusión del alumnado. En el capítulo titulado «Prácticas docentes inclusivas en educación superior: de la narrativa al aula», elaborado por Almudena Cotán Fernández e Inmaculada Orozco, se aborda esta área enfocándose en estudiantes con discapacidad. La inclusión, considerada un indicador de calidad universitaria, es promovida por marcos normativos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Sin embargo, el acceso y la permanencia en la educación superior aún enfrentan barreras significativas, como señala Gale et al. (2017). Las estrategias inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante, DUA), buscan beneficiar a todo el estudiantado al eliminar ajustes reactivos y fomentar un entorno equitativo desde el inicio (CAST, 2024). De igual manera, las autoras se hacen eco del papel del docente como elemento crucial en el proceso de enseñanza aprendizaje. Características como empatía, reflexión crítica y uso de metodologías activas son esenciales para generar aulas inclusivas y democráticas (Van der Heijden et al., 2015). Estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas o la gamificación han demostrado su efectividad para alcanzar aprendizajes significativos y colaborativos (Brewer y Movahedazarhouligh, 2019). A pesar de los avances, la educación inclusiva requiere un esfuerzo continuo de las instituciones. Esto incluye la formación docente en pedagogías inclusivas y el fortalecimiento de políticas que fomenten la justicia social y la equidad. Las universidades deben diversificar su enseñanza para celebrar la diversidad como un valor pedagógico esencial (Lipka et al., 2020; Sandoval et al., 2021). La inclusión no solo favorece a estudiantes con discapacidad, sino que enriquece la experiencia educativa general.

Un estudio que se emplaza en el mismo área de trabajo es el realizado por Diana Asensio García, Marco Antonio Gutiérrez Berzosa y Yadirnaci Vargas Hernández también analizan la educación inclusiva. En su capítulo «el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la Universidad Isabel I: análisis de su modelo educativo inclusivo» realizan una investigación acerca de la educación inclusiva y de calidad, y del compromiso y esfuerzo que requiere por parte de la comunidad educativa universitaria con el fin de instaurar un modelo de educación inclusiva a nivel político e institucional. Para ello, se debe cumplir tres dimensiones: presencia, participación y progreso de todo el alumnado como lo indica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU: Asamblea General, 2006). En el ámbito educativo, y profundizando en la Educación Superior, está cobrando cada vez más peso la aplicación de los principios del DUA (Fuentes, 2023) o el Diseño Universal de Instrucción (en adelante, DUI) (Lorenzo-Lledó, 2023), todas estas estrategias son idóneas para la atención a la diversidad del alumnado. Además, la irrupción de la docencia online universitaria ha supuesto nuevos desafíos y oportunidades en cuanto a inclusión. Centrando su capítulo en el modelo educativo de la Universidad Isabel I, los autores concluyeron que es necesario tanto el desarrollo de propuestas de mejora e intervención como la necesidad de colaboración

entre los diferentes agentes educativos para asumir el compromiso de incluir en el hacer diario procesos educativos más justos, más conscientes de las diferencias y más motivadores y, de esta forma, proporcionar a todo el alumnado una verdadera educación superior inclusiva.

En muchas ocasiones, los docentes han de emplear un amplio abanico de estrategias y habilidades para lograr la inclusión de todo su alumnado en la práctica educativa. Existe un elemento que, independientemente de la etapa histórica, siempre han tenido todos los docentes en común: el uso de la magia, no como un elemento místico, sino como fenómeno transitorio que, partiendo del desconocimiento y potenciado mediante la sorpresa sirve como vehículo para la adquisición de conocimiento. Esta magia puede ser empleada como un recurso educativo que capte la motivación y atención del alumnado potenciando el proceso educativo hacia el aprendizaje significativo. En el capítulo «El uso de la magia en Educación Infantil», Alberto Payá Rico destaca el valor de la magia como una herramienta pedagógica de gran potencial en la etapa de Educación Infantil. La magia en edades tempranas, entendida como un recurso lúdico-educativo, ya ha sido estudiada por autores como López y Gértrudix (2019) y San Frutos (2020), los cuales coinciden en que gracias a la magia se genera un aprendizaje innovador, desde una perspectiva creativa y con enseñanza abierta y flexible, basada en los «nervios» de todo aquel que desconoce lo que está por venir. Payá Rico utilizó la magia como eje central en el proyecto de intervención denominado «Aprendices de Mago» y este estuvo dividido en cinco fases: fase de elección del tema mediante asamblea para mejorar la motivación y adherencia; fase preliminar de presentación del docente como mago; fase de identificación de ideas previas sobre la concepción de la magia y de los magos; fase de clasificación de tareas acerca de los magos y la magia; fase de investigación centrada en el uso de juegos enfocados a la temática a tratar mediante juegos; fase de revisión de aprendizajes donde, además de repasar los conocimientos adquiridos, se evaluó la adquisición de los mismos. Todas estas fases desarrollaron su creatividad, imaginación, expresión oral, atención, curiosidad, emociones, psicomotricidad, disciplina, concentración, mejorando la convivencia entre ellos y el clima general del aula.

Por otro lado, hablar de diversidad e inclusión educativa conlleva, de forma implícita, el empleo de numerosas metodologías y enfoques, pero, sobre todo, del empleo de gran diversidad de recursos espaciales, materiales e inmateriales. La integración de las tecnologías en el ámbito educativo ha sido (aceleradamente) progresiva, incluyendo herramientas según se iban desarrollando. Sin embargo, la aparición de la IA ha supuesto una disrupción educativa y académica que aún estamos digiriendo e incluyendo en nuestras prácticas didácticas. En el capítulo titulado «Narrazione 3.0, digital storytelling e IA per un nuovo paradigma educativo, ibrido e inclusivo», Alessio Fabiano introduce el autoaprendizaje como uno de los temas centrales de la enseñanza inclusiva contemporánea. El autor aboga por la vinculación entre métodos tradicionales e inteligencia artificial, integrando nuevas perspectivas y métodos de aprendizaje. En esta línea señala tanto el papel humano como la personalización, indicando que el papel del docente/alumno

como agente que determina las características de las historias que se van a crear permite tematizar la narrativa potenciando la motivación y, como consecuencia, alineándolo con los gustos del alumnado. Asimismo, esta personalización es extensible a las necesidades del alumnado, maximizando la adherencia y significatividad educativa. Fabiano concluye que la IA será considerada como un soporte al que podemos referirnos para la búsqueda de nuevas teorías y nuevas oportunidades de crecimiento cultural. La enseñanza mixta, que puede involucrar las diversas dimensiones sensoriales en una perspectiva digital y, en particular, vinculada a la IA tal como la enseñanza parece poder desarrollarse en el mundo contemporáneo, constituye un momento decisivo para desarrollar la creatividad del alumno utilizando metodologías tradicionales e innovadoras.

Dada la versatilidad y posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación, las posibilidades de imbricarlas con otras metodologías son cuasi infinitas. Dentro de este amplio abanico de posibilidades, Chrisla Benedetti Mardones ha presentado el capítulo «Diario de proyectos digital basado en “metodología de redefinición del modelo SAMR”» donde expone que, dentro de las demandas del sistema educativo actual acerca de formar en habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el manejo de herramientas digitales, hace falta una revolución educativa digital. En el año 2006, Ruben Puentadura postuló su modelo Sustitución, Ampliación, Modificación y Redefinición (SAMR) que modifica la educación tradicional a una digital. Este modelo es una herramienta conceptual que puede ser de gran utilidad para entender y guiar la incorporación de la tecnología en el aspecto educativo. Para dar a conocer el modelo SAMR utiliza el «diprobook», es decir, un libro digital de proyectos que consiste en una colección digital colaborativo de diferentes proyectos, investigaciones y experimentos de una asignatura que tiene una duración de un semestre, y que finaliza con una nota una vez realizado todo el proyecto. De igual manera, la autora señala que el «diprobook» incorpora una serie de pasos flexibles, con preguntas ancla, propuestas globales de publicaciones de los productos, con la guía constante del docente en cuanto al avance del aprendizaje y retroalimentación en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI. Benedetti concluye en sus resultados que los estudiantes se sintieron más comprometidos con el aprendizaje y valoraron el trabajo colaborativo, que les permitió resolver cada uno de los desafíos propuestos. Asimismo, señala que las pedagogías emergentes se basan en nuevas ideas, teorías y tecnologías de vanguardia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes e invita a atreverse con las pedagogías emergentes que nos puedan facilitar y explorar otras formas de enseñar y aprender.

Esta oferta educativa en línea es uno de los campos de trabajo educativos más extendidos a raíz de la pandemia del Covid-19, sin embargo, y como recogen Evangelina Bonifacio y Álvaro Nieto Ratero en su capítulo «La televisión educativa en Portugal. Ayer y hoy», esta práctica educativa ya se comenzó a implantar con la llegada de la tecnología en el último tercio del siglo XX en diferentes países. En este capítulo se realiza una comparación entre la «Telescuola», implementado en Portugal en 1965 hasta 1968 con

emisiones diarias, y «Estudio en Casa», un programa emitido por la televisión portuguesa en 2020. El objetivo era conocer las diferencias entre ambos programas, pues el primero de ellos surgió para combatir las tasas de analfabetismo de la población portuguesa, bajo la presión de las organizaciones internacionales y las asimetrías en el acceso a la escolarización básica; mientras que el segundo nació en el año 2020, tomando como ejemplo el primero, debido a la ya mencionada pandemia asociada al confinamiento de la población portuguesa y como resultado de decisiones políticas «tomadas al minuto» sin tiempo ni espacio para madurar ningún proyecto educativo.

Todos estos campos de estudio derivan en nuevos modelos educativos, nuevos roles por parte de los agentes implicados y nuevas experiencias, en las que, si bien es cierto que el paradigma actual sitúa al alumnado en el centro de toda acción docente, otorga una gran carga pedagógica al profesorado como responsables de la toma de decisiones. En los siguientes capítulos se van a exponer experiencias llevadas a cabo en aulas universitarias, pues tendemos a centrar los cambios en las prácticas educativas en niveles inferiores, pero el superior también requiere de evaluaciones, reflexiones y modificaciones que permitan a alumnos y profesores ser capaces de ir un paso más allá en el proceso de enseñanza-aprendizaje, saliendo, cuando se requiera, de esa zona de confort que en ocasiones puede aportar una metodología tradicional. Experiencias como la presentada por Verônica Domingues en su capítulo «Um currículo inovador: o mestrado profissional em educação da UFBA e suas oficinas de pesquisa» los cuales presentan una Investigación Piloto de Campo vinculada al plan de estudios de la Maestría Profesional en Educación (en adelante, MPED) del Programa y Postgrado en Currículo, Idiomas e Innovaciones Pedagógicas de la UFBA. Los autores explican que en MPED, la innovación exige una reflexión crítica y colectiva sobre la cultura de los contextos estudiados, que surja de una investigación decidida desarrollada en colaboración dentro de las propias escuelas. Para ello, evalúan el programa, destacando los conceptos que permean su currículo y el impacto social de las investigaciones realizadas, y, como consecuencia, realizando cambios en su currículo (Almeida y Sá, 2021), lo cual se basa en tres dimensiones interconectadas: los análisis individuales de actas y documentos, la comprensión interpretativa de las respuestas al cuestionario, y la reanudación del análisis de documentos y cuestionarios a través de los ejes significativos surgidos en el estudio (Almeida, 2023). Estos tres elementos fueron tratados en talleres que promueven la profundización del problema de investigación y fomentan experiencias involucradas en la vida cotidiana del espacio investigado, involucrando a la comunidad. La autora concluye que se requiere una mayor inversión institucional tal y como exponen los resultados, así como una mayor presencia del contexto en la toma de decisiones como agente de cambio.

En esta misma línea y con el objetivo de la mejora continua del profesorado como agente educativo, pues el aprendizaje no finaliza con la Universidad, sino que es algo inherente al ser humano y que se debe cultivar a lo largo de la vida personal y profesional, Elvira Barrios Espinosa, Mónica Torres Sánchez y Carmen Sanchidrián Blanco

presentan su capítulo titulado «El papel de los asesores en la implantación y apoyo a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje». En él explican que una de las modalidades de profesionalización y desarrollo profesional de los docentes que implica reflexión y deliberación conjuntas, y que se ha asociado a mejoras educativas substanciales, es la participación del profesorado en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (en adelante, CPA) (Admiraal et al., 2021), siendo el «diálogo reflexivo», la «práctica desprivatizada», la «responsabilidad colectiva» y los «valores y visión compartidos» las cuatro dimensiones clave en la noción de CPA. Recientes investigaciones como las realizadas por Zheng et al. (2021) demuestran las bondades de este modelo respecto a la autoeficacia del profesorado, al compromiso del docente con los estudiantes, cambios en la práctica y a una mejora de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. El punto de partida de la experiencia fue el proyecto Erasmus+ HeadsUP (*Heads Using Professional Learning Communities*) en el que participaron las autoras y una de sus conclusiones fue que, para una comprensión real de una CPA, es esencial tener la oportunidad de contar con una experiencia personal directa, la cual podría proporcionarse en los programas universitarios de preparación formal inicial (Kansteiner et al., 2019; Kansteiner et al., 2020). Otro de los elementos destacados de este capítulo es la reflexión realizada por las autoras acerca de la mejora de la calidad educativa mediante el desarrollo profesional y, para ello, las CPA han demostrado ser un instrumento eficaz siempre que favorezcan la reflexión crítica de sus miembros y que logren nuevos aprendizajes que se transfieran en prácticas innovadoras. En esta línea concluyen que, a medida que los enfoques colaborativos para el desarrollo profesional de los docentes ganan popularidad y aumentan las pruebas de su impacto positivo, varios estudios han comenzado a explorar los factores que contribuyen a la eficacia y la sostenibilidad de las comunidades de práctica de los docentes y esos factores debemos tenerlos en cuenta para el logro de los objetivos de este proyecto.

Esta capacitación del profesorado generará (casi inevitablemente) una transposición a la calidad educativa del alumnado, generando a su vez cambios paulatinos en las metodologías empleadas en las escuelas. Los centros educativos han de atender a las necesidades de su alumnado y del contexto en el que se enmarcan. En este sentido, Joaquim Pintassilgo expone en su capítulo, titulado «Comunidades de Aprendizagem e Home Schooling: o caso do projeto *Raízes: Educação Viva*», que, a pesar de los múltiples corrientes educativas generadas y los nuevos enfoques pedagógicos, la organización escolar y la atención a las necesidades educativas sigue siendo esencialmente el mismo: espacios y tiempos fuertemente circunscritos, un currículo basado en disciplinas separadas y la clase como núcleo central de una pedagogía colectiva y magistral. De igual manera se explica que usualmente la implementación de la innovación conlleva la imbricación de las nuevas prácticas con las ya existentes. Mediante la reflexión crítica, el proyecto *Raízes* indaga sobre la construcción colectiva del conocimiento y sobre que los estudiantes aprenden de sus compañeros, maestros y otros adultos. En este sentido las comunidades de aprendizaje, la educación en el hogar y escuela forestal implementan modelos educativos los cuales conllevan hibridismo pedagógico entre lo vivencial

y lo académico, lo cual supone un cambio sustancial de las experiencias que se han venido desarrollando en el campo educativo. Si bien es cierto que estos movimientos pedagógicos no son nuevos (Nueva Educación, pedagogía Waldorf, Escuelas Forestales, etc.), su implementación puede suponer un primer paso hacia la necesaria «metamorfosis de la educación» (Nóvoa, 2022).

Todas estas experiencias no son más que una fracción de la literatura científica que trata de dar respuestas desde la vanguardia científica a la realidad educativa. Las necesidades educativas son amplias, pero los principales agentes educativos (docentes, familias y políticas educativas) coinciden en la necesidad de la creación de propuestas que posean como hilo conductor el desarrollo de habilidades para la vida, el desarrollo de competencias para la mejora de la calidad académica y la inclusión. El éxito de estos cambios no reside en macro planificaciones con metas idealizadas, sino en la modificación de nuestra cultura educativa, donde son los pequeños gestos que los agentes educativos introducen en su día a día los que generan cambios significativos (como si del efecto «bola de nieve» se tratara). Esta metodología minimalista y progresiva minimiza las barreras y reticencias al cambio que presentan aquellos docentes con una visión más tradicional. Asimismo, no parece excesivo decir tajantemente que la educación es salud. El desarrollo transversal y armónico del alumnado, donde el discente debe ser el agente nuclear y más activo del proceso educativo, beneficia, no solo su salud física, mental y social a corto plazo durante su desarrollo, sino que le ofrece la oportunidad de adquirir herramientas para gestionar situaciones reales en contextos seguros, preparándolos de esta manera para ser ciudadanos de valor en una sociedad interconectada.

Con la presente obra, a nivel general, y con cada uno de los capítulos, en particular, se pretende incentivar a jóvenes investigadores, docentes en activo, futuros docentes, etc., a explorar nuevos nichos hasta ahora desconocidos, potenciar la colaboración científico-educativa con aquellos investigadores y docentes consagrados y, mediante la experiencia y visión global de dichos agentes, establecer reflexiones acerca del pasado, presente y futuro de la docencia, lo cual se puede declarar, sin ningún género de dudas, nos ofrecerá un viaje inesperado.

1. BIBLIOGRAFÍA

Almeida, V. D. (2023). Contrastes curriculares de cursos de Mestrado em Educação do Brasil e Portugal: a inovação pedagógica em pauta. *Cadernos de pesquisa*, 30(4), 183-203. <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/22932>

Almeida, V. D. y Sá, M. R. B. G. (2021). Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. *E-Curriculum*, 19(2), 938-960. <https://revistas.pucsp.br/>

index.php/curriculum/article/view/49448

- Admiraal, W., Schenke, W. De Jong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Brewer, R., y Movahedazarhouligh, S. (2019). Flipped learning in flipped classrooms: A new pathway to prepare future special educators. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(3), 128-143. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1619110>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cruz Bernardo, C. de la (2011). Reflexiones sobre mi formación y práctica docente. *Cinzontle*, 3(8). <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2319>
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa* (Vol. 152). Narcea Ediciones.
- De Mula-Fuentes, B., Quintana, M., Rimbau, J., Martínez-Mejías, A., Úriz, M., Rivera Pérez, C. y Garolera, M. (2017). Anxiety, hospital fears and conduct and behavioral alterations during pediatric hospitalization. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 46(2), 42-50. <https://acortar.link/YljqKn>
- Fuentes, S. S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado* (Vol. 236). Narcea Ediciones.
- Gale, T., Mills, C. y Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of teacher education*, 68(3), 345-356. <https://doi.org/10.1177/00224871166857>
- García-Parra, M., Negre, F. y Verger, S. (2021). Educational Programs to Build Resilience

- in Children, Adolescent or Youth with Disease or Disability: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(9), 464. <https://doi.org/10.3390/educsci11090464>
- Gútiérrez Cuevas, P. y Muñoz Garrido, V. (2021). Aulas hospitalarias: diferentes actuaciones. Una realidad de inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 13-25. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/500>
- Kansteiner, K., Louca, L., Landström, P., Sanchidrián, C., Theurl, P., Emstad, A.B., Stamann, C., Elvira Barrios, E., Skouliá, T., Meidell, M., Stjärne, C., Strand, M. y Knutsen, B. (Eds.). (2019). *Heads Using Professional Learning Communities. Leadership development meets school development. HeadsUp Erasmus+ project Manual*. <https://sites.google.com/site/plheadsupt/deliverables?authuser=1>
- Kansteiner, K., Stamann, C., Bühren, C. G. y Theurl, P. (Eds.). (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Beltz Juventa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 1-112. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- 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*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de junio de 2021, núm. 134, pp. 1-75. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- Lipka, O., Khouri, M. y Shecter-Lerner, M. (2020). University Faculty Attitudes and Knowledge About Learning Disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982–996. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750>
- López González, D. y Gértrudix-Barrio, F. (2019). La Magia como recurso didáctico-lúdico para el desarrollo de la creatividad en niñas y niños de 5 años. *Aula De Encuentro*, 21(1), 143-159. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.8>
- Lorenzo-Lledó, A. (2023). *El modelo educativo inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Atención a la Diversidad en los Centros Educativos.
- Miguel, M. A. (2012). La “práctica” como experiencia de formación docente. *Itinerarios*

Educativos, 1(6), 246-253. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4244>

Morán Lozano, N. S., Zavala Baque, D. L., Intriago Terán, A. B. y Guerrero Alcívar, H. A. (2024). El Autodesarrollo Humano y el Valor de la Responsabilidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7160-7189. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10063

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2 de febrero de 2009, núm. 21. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/21/1>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria: Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.

Prado Cuarezma, M. (2023). Exploración teórica y reflexiones sobre la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior (IES). *Revista Humanismo y Cambio Social*, 10(22), 26–36. <https://doi.org/10.5377/hcs.v21i21.17658>

Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Hippasus. <http://hippasus.com/resources/tte/>

Reinders, H., Dudeney, G. y Lamb, M. (2022). *Using technology to motivate learners*. Oxford University Press. www.oup.com/elt/expert

San Frutos González, M. (2020). La magia como recurso educativo en un aula de Educación Infantil. El ilusionismo como recurso didáctico: cómo hacerlo y por qué. En G. Gómez, M. Ramos, C. Rodríguez y J. C. De la Cruz (Coords.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 767-778). Dykinson.

Sandoval, M., Morgado, B. y Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: Faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>

- Sparfeldt, J. R. y Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 218, 112466. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112466>
- Sutcliffe, K. R., Sedley, B., Hunt, M. J. y Macaskill, A. C. (2019). Relationships among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 19(4), 315-326. <http://dx.doi.org/10.1037/bar0000145>
- Van der Heijden, H., Geldens, J., Beijaard, D. y Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Zheng, X., Yin, H. y Liu, Y. (2021). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1808484>

TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO EN LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Ivana Delgado Ferré

Universidad Isabel I

ivana.delgado.ferre@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0001-5560-0968>

Alejandro Criado Martín

Universidad Isabel I

alejandro.criado@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0003-2460-4653>

Silvia Núñez Fernández

Universidad Isabel I

silvia.nunez@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0001-6602-5786>

1. INTRODUCCIÓN

Postergar la realización de alguna tarea es un gesto cotidiano que cualquier persona puede realizar en algún momento de su vida. Sin embargo, este tipo de conductas se realizan de manera más frecuente en el ámbito académico, suponiendo un gran problema en el rendimiento de los estudiantes y en su salud mental (Ahmed et al., 2023; Rozental et al., 2022; Sparfeldt y Schwabe, 2024; Sutcliffe et al., 2019).

La procrastinación académica se define como la acción de aplazar de forma intencional la realización de una tarea que debe completarse (Milgram, 1988), tratándose de una conducta caracterizada por su estabilidad en el tiempo (Rice et al., 2012).

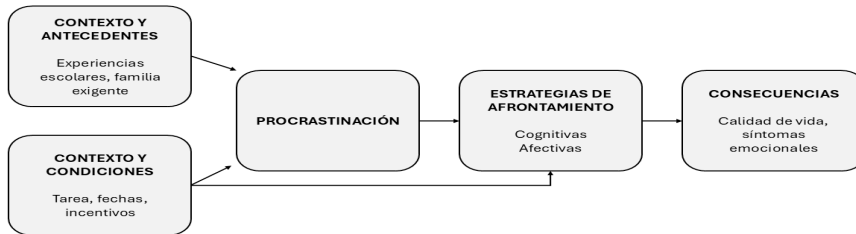
Este acto de posponer las obligaciones académicas se acompaña de niveles elevados de ansiedad (Rozental et al., 2022; Solomon y Rothblum, 1984), así como de otras consecuencias negativas como vergüenza, sentimiento de culpa, arrepentimiento, ira, síntomas depresivos, estrés y un autoconcepto negativo (Rozental et al., 2022). Además, en los últimos años ha aumentado el interés por la posible relación entre la procrastinación académica y las ideaciones suicidas, encontrando una fuerte relación positiva entre ambas variables incluso cuando se controla el efecto de la sintomatología

depresiva (Cjuno et al., 2023). No obstante, como señalan Garzón y Gil (2017), la sintomatología psicológica derivada de la procrastinación dependería de las razones que llevan a realizar esta conducta, pudiendo identificar cinco tipos de motivos que llevan al individuo a procrastinar: Nivel de atracción experimentado hacia la tarea, amor por el trabajo en sí mismo, nivel de incertidumbre que se tiene sobre la tarea, el miedo a fracasar en la realización de la tarea y el perfeccionismo. Este tipo de motivos o razones están interrelacionados: Por ejemplo, si se tiene poca información sobre la tarea a realizar (elevado nivel de incertidumbre) se experimentará un mayor miedo a fracasar por experimentar la situación como incontrolable. Del mismo modo, si se tiene un perfeccionismo elevado el fracaso se experimenta como algo inasumible, teniendo más miedo a fracasar.

A pesar de que este acto intencional de posponer las obligaciones académicas se realiza sabiendo que es perjudicial, más del 80% de los estudiantes desarrolla esta conducta (Sutcliffe et al., 2019), alcanzando ratios de hasta el 97% en algunos trabajos según el nivel educativo que se analice en cada investigación (Daryani et al., 2021).

Uno de los modelos teóricos más conocidos sobre procrastinación académica es el realizado por Schraw et al. (2007). Este modelo es dimensional, comprendiendo que todos los individuos procrastinan en mayor o menor medida, y que el problema surgiría cuando esta conducta se realiza de forma extrema y repetida. Asimismo, hipotetiza que dos factores son esenciales en el inicio y mantenimiento de la procrastinación. Por un lado se identificarían los antecedentes (como por ejemplo, haber tenido experiencias previas de fracaso escolar, haber tenido profesores poco inspiradores o motivadores, o desarrollarse en un entorno familiar y social académicamente exigente), y por otro lado se identificaría el contexto y condiciones actuales en los que la procrastinación se inicia y mantiene (por ejemplo, tareas con instrucciones poco precisas o con criterios de evaluación ambiguos, fechas de entrega muy limitadas o falta de incentivos sobre la realización de la tarea). Cuando la procrastinación académica se produce, esta se sigue, como hemos visto, de una serie de consecuencias, mediando entre ambas variables las estrategias de afrontamiento que posea el individuo, estrategias a su vez influenciadas por el propio contexto. Por ejemplo, un estudiante puede procrastinar en cierta medida, y entender que una procrastinación de corta duración puede serle de utilidad para descansar y afrontar la realización de la tarea con mayor competencia, lo cual reduciría el impacto psicológico que se derivaría de este tipo de comportamiento.

Figura 1. Modelo teórico de la procrastinación académica de Schraw et al. (2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de Schraw et al. (2007, p. 18).

A la hora de analizar los posibles predictores de la procrastinación académica, dos variables parecen influir de forma significativa en la aparición de esta conducta. Por un lado la impulsividad parece relacionarse con la procrastinación en diversos estudios (Gustavson et al., 2014; Loehlin y Martin, 2014; Rozental et al., 2014; Steel, 2007), dado que ambos constructos comparten el fracaso en la autorregulación de la conducta (Ahmed et al., 2023). Por otro lado, un elevado perfeccionismo se relaciona con una mayor procrastinación, aunque esta relación depende de la forma en la que se conceptualice el primero: Cuando el perfeccionismo se conceptualiza como una sola dimensión la relación entre este y la procrastinación es bastante débil o, incluso, inexistente (Steel, 2007; van Eerde, 2003). Sin embargo, cuando el perfeccionismo se conceptualiza en dos dimensiones su relación con la procrastinación es más marcada (Sirois et al., 2017).

Por tanto, el perfeccionismo podría estructurarse, como se ha indicado previamente, en dos dimensiones o factores: 1) un factor autodirigido, centrado en alcanzar la autoperfección, y 2) un factor heterodirigido, caracterizado por la preocupación excesiva hacia la percepción que tienen los demás de uno mismo, siendo incapaz de disfrutar de los logros obtenidos. Así, el factor autodirigido se relacionaría con una menor procrastinación, mientras que el factor heterodirigido se relacionaría con una procrastinación mayor (Sirois et al., 2017).

En la línea de lo expuesto, especialmente en relación con la influencia del perfeccionismo en la procrastinación, esta última podría definirse como una forma de inflexibilidad psicológica (Plouffe et al., 2020; Sutcliffe et al., 2019), un constructo fundamental de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). La ACT es una terapia que tiene como premisa la asunción de que los problemas del individuo derivan de la historia de aprendizaje de este, concretamente de cómo cada persona aprende a gestionar sus pensamientos y sus emociones (Luciano et al., 2006). De este modo, la inflexibilidad psicológica se define como un patrón de conducta rígido cuya función es tratar de evitar o escapar de experiencias

privadas como cogniciones y emociones que son experimentados como desagradables por el individuo, lo que deriva en el conocido como Trastorno de Evitación Experiencial (Bond et al., 2011; Luciano et al., 2006). Aplicada a la ACT, la procrastinación podría interpretarse como una conducta realizada para evitar los pensamientos y sentimientos que el sujeto percibe como desagradables, como el miedo al fracaso o la sensación de no cumplir las expectativas propias o ajenas. Esta característica de la procrastinación la hace idónea para ser trabajada mediante la ACT.

Aunque en 2022 Kohli y colaboradores publicaron una revisión sobre la eficacia de la ACT en la procrastinación académica con respecto a la Terapia Cognitivo-Conductual, en ella no se especifica la eficacia de la ACT sobre esta problemática. Por ello, en este trabajo realizamos una revisión sistemática para abordar esta cuestión.

2. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

2.1. Metodología

Se consultaron entre el 5 y el 12 de enero de 2024 las siguientes bases de datos: Academic Search Ultimate, APA PsycArticles, APA PsycInfo, E-Journals, ERIC, Medline, Psycodoc, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PubMed y Scopus. Para maximizar los registros obtenidos también se hizo uso del motor de búsqueda Google Académico.

La ecuación de búsqueda utilizada en los indexadores científicos consultados fue la siguiente:

(acceptance and commitment therapy OR act OR acceptance commitment therapy) AND (academic procrastination OR delaying work OR putting off).

Para orientar mejor la búsqueda en Google Académico y evitar una cantidad excesiva de registros se utilizó el descriptor: *allintitle: acceptance and commitment therapy procrastination*, eliminando las citas.

Se incluyeron estudios revisados por pares, sin restricción temporal, con metodología cuantitativa y que trataran la temática de esta revisión. Con respecto a los criterios de exclusión, se rechazaron los trabajos que, abordando la procrastinación, dicha procrastinación hiciera referencia a la procrastinación laboral y no a la académica; se rechazaron también los trabajos que abordaban la intervención en la procrastinación pero que utilizaban intervenciones psicoterapéuticas que no se enmarcaban en la ACT, ni los trabajos publicados en otros idiomas que no fueran en inglés, francés, portugués o castellano. Tampoco se admitieron a revisión los artículos de revisión, los estudios de metodología cualitativa, los trabajos de literatura gris ni los protocolos no llevados a la práctica.

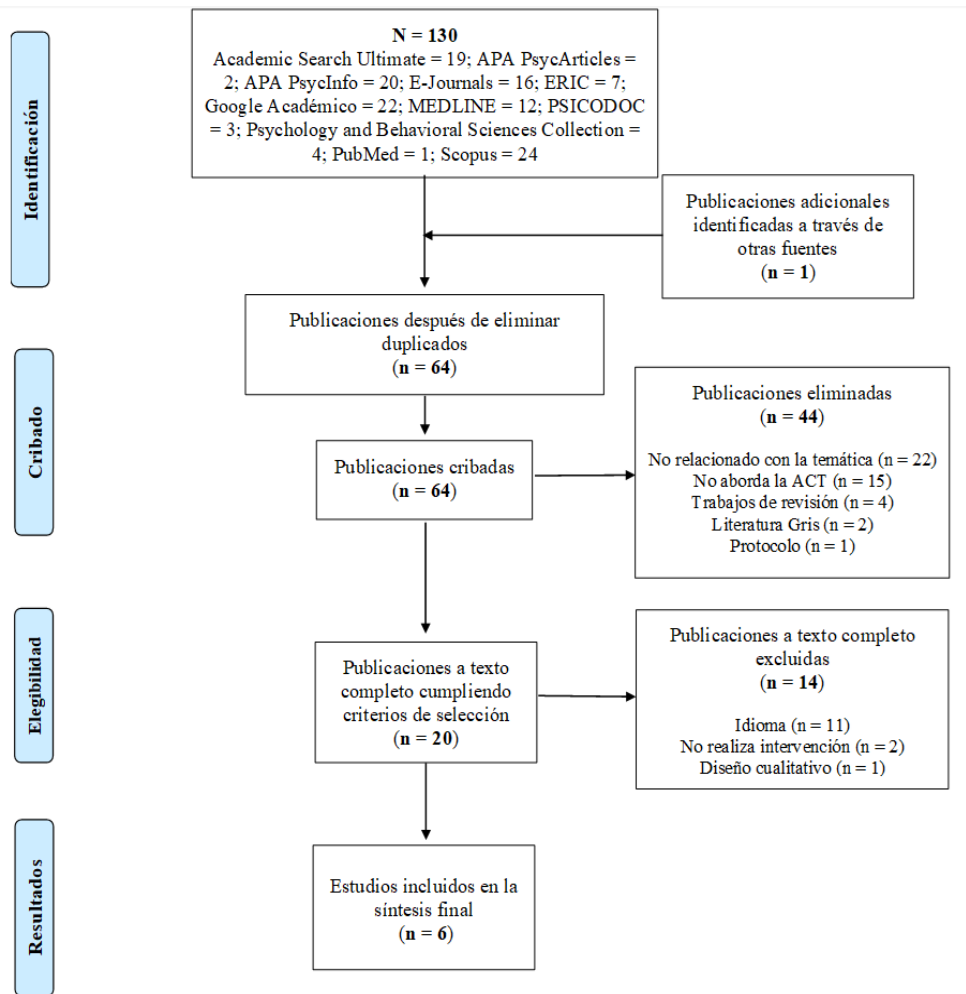
La criba y selección de trabajos se realizó siguiendo las recomendaciones PRISMA (Page et al., 2021). Una vez realizada la selección final de los artículos, se sintetizaron los resultados en una tabla y se analizó el riesgo de sesgo siguiendo la escala JBI para estudios cuasiexperimentales y la herramienta Cochrane para los Ensayos Controlados Aleatorizados (ECAs). Estos análisis del riesgo de sesgo se presentaron posteriormente de forma gráfica mediante la herramienta RevMan 5.4.

2.2. Resultados

En la Figura 2 se presenta el Diagrama de Flujo siguiendo las recomendaciones PRISMA para revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). Se obtuvieron un total de 130 registros tras la búsqueda realizada en las distintas bases de datos y en el motor de búsqueda de Google Académico. Además, se incluyó un nuevo registro identificado a partir de la consulta de otra fuente. Tras eliminar los 67 registros duplicados, fueron descartados un total de 58 registros que no cumplían con los criterios de inclusión o incluían alguno de los criterios de exclusión detallados anteriormente. Finalmente se analizaron y admitieron a revisión seis artículos científicos, de los cuales tres eran diseños cuasiexperimentales (Dionne et al., 2017; Gagnon et al., 2018; Glick y Orsillo, 2015) y tres ECAs (Barandeh et al., 2017; López-López et al., 2020; Wang et al., 2015).

En la Tabla 1 se presenta una síntesis de los resultados obtenidos tras la revisión. Seguidamente, en la Figura 3 se muestra el análisis de riesgo de sesgo realizado para los estudios cuasiexperimentales y en la Figura 4 se presenta el análisis de riesgo de sesgo para los ECAs.

Figura 2. Diagrama de flujo



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Síntesis de los resultados obtenidos

CITA	DISEÑO	INTERVENCIÓN	MEDIDA	RESULTADOS
Glick y Orsillo (2015)	118 estudiantes universitarios (59% mujeres, M = 21.12 años, DT = 3.09). Dos grupos: MT (Enseñanza de estrategias de gestión del tiempo) y ABBT (Terapia de Aceptación basada en la Conducta). Evaluación pre-post.	Programas online de 20 minutos de MT y de ABBT según grupo.	Procrastination Assessment Scale-Students.	Mayor rendimiento académico en la medida post en grupo MT con respecto a grupo ABBT ($p = .09$, $d = .31$), pero sin diferencias en la procrastinación ($p = .95$, $d = .01$). En grupo ABBT los estudiantes con mayor rendimiento académico inicial mostraron menos procrastinación ($r = -.31$, $p < .05$).
Wang et al. (2015)	60 estudiantes universitarios (46.7% mujeres, M = 21.42 años, DT = 2.20). Tres grupos: ACT, TCC (Terapia Cognitivo Conductual) y Control. Evaluación pre-post y seguimiento a los 3 meses.	Ambas intervenciones (TCC y ACT) son programas manualizados de 8 sesiones presenciales grupales y semanales (180 minutos/sesión). TCC sigue el protocolo de Ferrari et al. (1995) y ACT sigue el protocolo de Harris (2008).	Academic Procrastination Scale.	Reducción de la procrastinación en TCC ($p = .001$; $\eta^2 = .33$) y ACT ($p < .001$, $\eta^2 = .46$), siendo mayor en ACT y manteniéndose en la medida de seguimiento.

CITA	DISEÑO	INTERVENCIÓN	MEDIDA	RESULTADOS
Barandeh et al. (2017)	60 estudiantes (100% mujeres) de 3º curso de educación secundaria. Tres grupos: ACT, enseñanza basada en la teoría de la elección y control (sin intervención). Evaluación pre-post y seguimiento al mes.	8 sesiones presenciales de ACT. 8 sesiones presenciales de enseñanza basada en la teoría de la elección.	Procrastination Assessment Scale-Students.	Reducción significativa de procrastinación tras ACT y tras intervención basada en la teoría de la elección en medida post ($p < .0001$) mantenida en seguimiento ($p = .378$). ACT y la enseñanza basada en la teoría de la elección fueron más efectivas que la no intervención ($p = .028$ y $.048$, diferencia media = -5.567 y -3.333 respectivamente) pero no difieren entre sí ($p = .368$, diferencia media = -2.233).
Dionne et al. (2017)	10 estudiantes universitarios (60% mujeres, $M = 28.73$; $DT = 9.26$). Evaluación pre-post con seguimiento al mes, sin grupo control.	3 sesiones grupales de 90 minutos/sesión de ACT junto con técnicas de mindfulness.	Academic Procrastination State Inventory.	Reducción significativa de la procrastinación a lo largo de las tres medidas ($p = .003$; $\eta^2 = .47$). Sin diferencias significativas entre medidas pre y post ($p = .059$) y entre medidas post y seguimiento ($p = .189$), reducción significativa entre medidas pre y seguimiento ($p = .001$).

CITA	DISEÑO	INTERVENCIÓN	MEDIDA	RESULTADOS
Gagnon et al. (2018)	36 estudiantes universitarios (77.5% mujeres, M = 27.80 años, DT = 9.11). Evaluación pre-post, sin grupo control.	8 módulos online de 9 semanas de duración (1 módulo/semana y una semana de descanso durante exámenes) junto con ejercicios prácticos.	Pure Procrastination Scale.	Reducción de la procrastinación tras la intervención ($p < .001$; $d = .80$).
López-López et al. (2020)	22 estudiantes universitarios (77.3% mujeres, M = 22.84 años; DT = 2.4). Dos grupos, Experimental (ACT) y Control (lista de espera). Evaluación pre-post.	5 sesiones presenciales, grupales y semanales (120 minutos/ sesión)	Procrastination Assessment Scale-Students.	Reducción de procrastinación tras intervención ($p < .01$) en grupo experimental. Menor procrastinación en grupo experimental respecto a control en medida post ($p < .05$) con tamaño del efecto alto ($r = -.894$).

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Análisis de riesgo de sesgo para los diseños cuasiexperimentales

	Confusión sobre causa y efecto	Diferencias entre los participantes	Tratamiento o atención recibida, además de la intervención de interés	Grupo de control adecuado	Múltiples mediciones pre y post test	Seguimiento de pérdidas	Medidas de resultado adecuadas	Falta de fiabilidad de las mediciones de resultados	Análisis estadístico adecuado
Dionne et al. (2016)	+	+	-	-	+	+	+	?	+
Gagnon et al. (2018)	+	+	-	-	-	+	+	?	+
Glick y Orsillo (2015)	+	+	-	+	-	+	+	?	+

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Análisis de riesgo de sesgo para los ECAs

	Generación de secuencia aleatoria (Sesgo de selección)	Ocultamiento de la asignación (Sesgo de selección)	Cegamiento de participantes y personal (Sesgo de realización)	Cegamiento de la evaluación de resultados (Sesgo de detección)	Datos de resultados incompletos (Sesgo de desgaste)	Informes selectivos (Sesgo de notificación)
Barandeh et al. (2017)	?	?	?	?	?	+
López-López et al. (2020)	+	?	?	+	+	+
Wang et al. (2015)	-	-	?	?	+	+

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Si bien la ACT parece una intervención prometedora en la procrastinación académica, los datos son contradictorios, especialmente cuando se compara con otras intervenciones como pueden ser la MT o la TCC, entre otras. Del mismo modo, la mayoría de los programas han sido aplicados a población universitaria y tanto sus diseños como sus programas están vagamente descritos, mientras que otros trabajos están publicados en otros idiomas no utilizados frecuentemente en el ámbito científico.

Por tanto, y a la luz de los resultados obtenidos, se concluye que es necesaria la realización de un mayor número de ensayos controlados aleatorizados de buena calidad metodológica y aplicarse a participantes de distintos niveles académicos, y no solo a población universitaria.

De acuerdo con el modelo de Schraw et al. (2007), los antecedentes, el contexto y las estrategias de afrontamiento de las que disponga el estudiante son esenciales para explicar la procrastinación académica. Por ello, es imprescindible que cualquier aproximación terapéutica no identifique la procrastinación como una patología en sí misma, sino como una característica que, gestionada correctamente, no resulta desadaptativa. Es aquí donde se justifica el uso de la ACT, pues parte de la idea de que el individuo no debe cambiar o eliminar los pensamientos o emociones que experimenta, sino la forma que tiene de relacionarse con estos procesos internos; el intento de eliminar un pensamiento o emoción supone el efecto contrario. De este modo, considerar la procrastinación y la inflexibilidad psicológica que subyace a esta como un constructo dimensional facilita aceptar este patrón de conductas y cogniciones y reducir su impacto negativo en la vida del estudiante, aumentando así su motivación académica y reduciendo el absentismo.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, I., Bernhardt, G. V. y Shivappa, P. (2023). Prevalence of Academic Procrastination and Its Negative Impact on Students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal (BBRJ)*, 7(3), 363-370. https://journals.lww.com/bbrj/fulltext/2023/07030/prevalence_of_academic_procrastination_and_its.7.aspx

Barandeh, N., Shafiabadi, A. y Farzad, V. (2017). A comparison of the effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) and choice theory on the procrastination among female third-grade high school students in Shahriar county. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 19(3), 319-326. <https://doi.org/10.22038/jfmh.2017.10869>

- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T. y Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*, 42(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Cjuno, J., Palomino-Ccasa, J., Silva-Fernandez, R. G., Soncco-Aquino, M., Lumba-Bautista, O. y Hernández, R. M. (2023). Academic procrastination, depressive symptoms and suicidal ideation in university students: a look during the pandemic. *Iranian journal of psychiatry*, 18(1), 11-17. <https://doi.org/10.18502/ijps.v18i1.11408>
- Daryani, D. P., Nugrahayu, E. Y. y Sulistiawati, S. (2021). The prevalence of academic procrastination among students at Medicine Faculty Mulawarman University. *Jurnal Ilmu Kesehatan*, 9(2), 118-126. <https://doi.org/10.30650/jik.v9i2.3109>
- Dionne, F, Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Grégoire, S. y Balbinotti, M. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: Results from a pilot study. *Revista Prâksis*, 1, 8-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525553723001>
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G. y Grégoire, S. (2019). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374-382. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1484361>
- Garzón, A. y Gil Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Glick, D. M. y Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400-409. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xge0000050>
- Gustavson, D. E., Miyake, A., Hewitt, J. K. y Friedman, N. P. (2014). Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: Implications for the evolutionary origin of procrastination. *Psychological science*, 25(6), 1178-1188. <https://doi.org/10.1177/0956797614526260>
- Kohli, M., Gupta, N., Saini, P. y Kohli, G. (2022). Comparison of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Cognitive Behavioural Therapy (CBT) for

- Treatment of Academic Procrastination. *ECS Transactions*, 107(1), 3321. <https://doi.org/10.1149/10701.3321ecst>
- Loehlin, J. C. y Martin, N. G. (2014). The genetic correlation between procrastination and impulsivity. *Twin Research and Human Genetics*, 17(6), 512-515. <https://doi.org/10.1017/thg.2014.60>
- López-López, A., Pérez, L. T., Gutiérrez, J. L. G., Pompa, B. M. y Fernández, M. A. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto. *Revista clínica contemporánea*, 11(e4), 1-16. <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- Luciano, M. C., Valdivia, S., Gutiérrez, O. y Páez-Blarrina, M. (2006). Avances desde la terapia de aceptación y compromiso. *EduPsykhé*, 5(2), 173-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147831>
- Milgram, N. (1988). Procrastination in daily living. *Psychological Reports*, 63(3), 752-754. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.63.3.752>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Plouffe, N., Dionne, F. y Côté, G. (2020). De la procrastination scolaire à la flexibilité psychologique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 341-366. <https://www.jstor.org/stable/26954691>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. y Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of counseling psychology*, 59(2), 288-302. <https://doi.org/doi:10.1037/a0026643>
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsström, D., Andersson, G. y Carlbring, P. (2014). Psychometric evaluation of the Swedish version of the pure procrastination scale, the irrational procrastination scale, and the susceptibility to temptation scale in a clinical population. *BMC psychology*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0054-z>

- Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A. y Klingsieck, K. B. (2022). Procrastination among university students: Differentiating severe cases in need of support from less severe cases. *Frontiers in psychology*, 13, 783570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Sirois, F. M., Molnar, D. S. y Hirsch, J. K. (2017). A meta-analytic and conceptual update on the associations between procrastination and multidimensional perfectionism. *European Journal of Personality*, 31(2), 137-159. <https://doi.org/10.1002/per.2098>
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Sparfeldt, J. R. y Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 218, 112466. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112466>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Sutcliffe, K. R., Sedley, B., Hunt, M. J. y Macaskill, A. C. (2019). Relationships among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 19(4), 315-326. <http://dx.doi.org/10.1037/bar0000145>
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P. y Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58. <https://doi.org/10.1177/1049731515577890>

EL AULA HOSPITALARIA COMO VECTOR DE MEJORA DE LA RESILIENCIA EN LOS MENORES HOSPITALIZADOS

Ana Padillo-Andicoberry

Universidad Internacional Isabel II/Universidad de Sevilla

anapadillouco@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-8951-0928>

Francisco de Asís Díaz-Beato

Universidad de Sevilla/Aula Hospitalaria del Hospital Virgen del Rocío /Delegación

Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional y de Universidad,

Investigación e Innovación de Sevilla

fradiabea@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5617-032X>

Margarita Pacheco-Caballero

Aula Hospitalaria del Hospital Virgen del Rocío

especialmargarita@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6056-395X>

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La hospitalización infantil

La hospitalización infantil puede suponer una combinación de malestar físico, limitaciones derivadas de la enfermedad, sensación de desarraigo al separarse de sus iguales y de su ambiente familiar y distancia con sus seres queridos, ya que no pueden estar presentes constantemente. Se considera que, las hospitalizaciones generan trastornos emocionales en el 50% de los menores hospitalizados y pueden expresarse en forma de ansiedad, miedo, preocupación, tensión, irritabilidad, pánico o incertidumbre (Alfaro y Atria, 2009; De Mula Fuentes et al., 2017; Francischinelli et al., 2012; Wright et al., 2007), impactando en la salud, educación y bienestar de los niños, niñas y adolescentes (NNA) (Ocampo-Gonzalez et al., 2022).

Varios estudios han evaluado la existencia de estas dificultades emocionales en niños ingresados en hospitales, enfocándose en aspectos como el estrés, la ansiedad y las medidas psicosociales requeridas para reducir dichos impactos. Investigaciones como la de Freeman et al. (2024) exploran los peligros de los trastornos de estrés postraumático

en niños hospitalizados, resaltando la importancia del respaldo emocional para evitar consecuencias psicológicas.

1.2. El aula hospitalaria

El aula hospitalaria (AH) surge como un refuerzo para evitar retrasos escolares en los menores hospitalizados. Sin embargo, los entornos de las aulas hospitalarias son únicos, ya que la actividad educativa que llevan a cabo se realiza de manera distinta a la de otros entornos escolares.

Durante años, este aula se entendía como una solución a los problemas escolares de los NNA que llevaban algún tiempo hospitalizados y no podían ir a la escuela (Guillén y Mejía, 2002). En España, con la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), en su artículo 29, la escuela de hospital se define como un sector educativo que previene la marginación del proceso educativo en los centros escolares. Esta Ley recoge la obligatoriedad de los hospitales de contar con un espacio pedagógico para estos menores. Desde este momento, se crearon las unidades de apoyo escolar en los hospitales, denominadas actualmente aulas hospitalarias, donde los profesionales en su mayoría, especialistas en pedagogía terapéutica, imparten docencia (Lizasoáin, 2021).

En estas aulas, el enfoque clásico era institucionalizar a los menores en edad escolar en las áreas de aprendizaje y evaluación que ofrecía la educación especial. Sin embargo, esto ha cambiado y, además de atender al currículo, cada vez se da más relevancia al impacto emocional que genera la propia enfermedad de los NNA, así como el impacto de la estancia hospitalaria, tanto en el estado emocional de las niñas y niños como en el del entorno familiar. De aquí que, además de los objetivos curriculares, el aula hospitalaria se configure también como un vector para favorecer el estado de salud del niño hospitalizado.

Las aulas hospitalarias deben cumplir unos requisitos específicos. Las Instrucciones de 28 de junio de 2024 de la Dirección General de Ordenación, Inclusión, Participación y Evaluación Educativa, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las Aulas Hospitalarias en la Comunidad Autónoma de Andalucía, recogen las condiciones mínimas que deben reunir estas aulas en la actualidad. Concretamente, deben disponer de áreas adaptadas a la etapa y nivel educativo de los alumnos y un espacio para los docentes donde se realicen las reuniones, la atención familiar y se encuentren diversos recursos necesarios. Además, en las distintas áreas del aula deben incorporarse recursos tecnológicos e informáticos que permitan la gestión y coordinación del aula, el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la comunicación del alumno y de los docentes con su centro escolar de referencia.

1.3. La pedagogía hospitalaria

Desde el punto de vista conceptual, el AH se considera un entorno de inclusión educativa (Gútiérrez-Cuevas y Muñoz Garrido, 2021). En estos espacios se desarrolla la pedagogía hospitalaria. Esta pedagogía tiene como principal objetivo intentar evitar que los niños hospitalizados tengan retrasos en su desarrollo educativo y en sus capacidades cognitivas (Serradas, 2016). El concepto de pedagogía hospitalaria es amplio. En una propuesta de conceptualización, Violant-Holz et al. (2022), realizaron una revisión sistemática de la literatura en pedagogía hospitalaria para analizar la naturaleza científica y eficacia de los textos según su tipo de producción, palabras claves y contenido, culminando con una nueva definición del concepto basada en el recorrido trazado. La define de la siguiente forma:

La pedagogía hospitalaria, debiera ser un nuevo paradigma emergente con origen, sustentado desde la pedagogía social; con un anclaje, en un conjunto de teorías provenientes de las ciencias de la educación, las ciencias sociales y jurídicas y, las ciencias de la salud incluyendo la psicología y; con un necesario desarrollo de acción transdisciplinar, visualizado desde las teorías de la complejidad y sistémicas (respecto a la intervención, investigación y formación) en la promoción de la salud-educación integradas, con el fin de mejora del bienestar personal, familiar y social en la vivencia una situación de enfermedad y convalecencia (p. 58).

A priori, desde esta pedagogía, la actividad básica irá orientada a asegurar las competencias establecidas para la edad y curso del niño. Sin embargo, estos desarrollos deberán adaptarse por el hecho de que se trabaja con niños enfermos que, además, se encuentran en un medio extraño y hostil como es el hospital.

Desde esta perspectiva se puede deducir que la intervención en pedagogía hospitalaria está determinada por tres factores (Molina Garuz, 2020):

En primer lugar, se tiene en cuenta la población (persona, grupo o comunidad). La intervención varía según los aspectos de la población (edad, cultura, habilidades, estado de salud, enfermedad, intereses, etc.), lo que facilita la precisión y participación, contribuyendo así al logro de metas.

En segundo lugar, dependerá de las demandas y capacidades, es decir, la identificación de las necesidades y capacidades particulares de la persona o grupo por parte de los especialistas, permite una intervención más precisa y centrada en los temas y contenidos.

Por último, el entorno, ya que actuar en distintos espacios permite que las personas accedan a la educación en diferentes etapas de su enfermedad. La acción educativa difiere en cada uno principalmente en aspectos metodológicos.

1.3.1. Necesidades del menor hospitalizado desde el ámbito educativo

El menor hospitalizado presenta diversas necesidades a las que la pedagogía hospitalaria tiene como objetivo responder. Estas necesidades son recogidas por López-Naranjo y Fernández-Castillo (2008), Molina Garuz (2020), Ocampo-Gonzalez et al. (2022) y Serradas et al. (2002):

Necesidades educativas: principalmente, evitar el desfase curricular, dando continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de métodos eficaces. Será especialmente importante trabajar la reinserción del menor en la escuela ordinaria, además de impulsar la promoción de la salud, fomentar el cuidado personal, y promover la responsabilidad y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Necesidades cognitivas: entender y encontrar significado a la situación presente y reconocer los pensamientos negativos con el objetivo de fortalecer aquellos pensamientos que faciliten la convivencia con la enfermedad. Además, necesitarán trabajar las funciones ejecutivas ya que, debido a la situación de enfermedad, pueden experimentar dificultades en la focalización de la atención y concentración.

Necesidades afectivas y sociales: trabajar las competencias sociales, emocionales y comunicativas les ayudará a mitigar las consecuencias y dificultades generadas de la enfermedad y la hospitalización. Además, es importante conocer el entorno en el que se encuentra, identificando los diferentes apoyos sociales en el hospital como son los profesionales, su familia y amigos, así como el de otros menores que viven una situación similar. Saber reconocer vínculos afectivos seguros, permitirá al menor, en primer lugar, acudir en busca de ayuda en los momentos más críticos y cuando se necesite y, después, poder expresarse ante estas personas de confianza su sentimiento de felicidad, tristeza, alegría o preocupación. Esto permitirá desarrollar un clima social adecuado para afrontar la adversidad.

Necesidades de carácter sanitario: principalmente, reducir el impacto emocional de la enfermedad y la hospitalización, prepararse para situaciones emocionales difíciles, promover el cuidado personal, y promover cierta complicidad con los sanitarios para favorecer un mejor entendimiento de lo que le está pasando y una mayor adherencia a los tratamientos que el menor va a recibir.

Por otro lado, en la pedagogía hospitalaria cobra especial relevancia el rol del docente. Los NNA hospitalizados presentan diversas necesidades y el profesor debe implementar técnicas inclusivas para que los menores se sientan parte de la comunidad educativa hospitalaria. Para ello, diversos autores como Guillén y Mejía (2002), Lizasoain y Ochoa (2003), Lizasoain (2019), Molina Garuz (2020) y Reyes-Laredo et al. (2018) definen, entre otras, las funciones del docente hospitalario a nivel educativo, a nivel de acompañamiento y a nivel de colaboración:

Desde la mirada educativa, el docente debe realizar el seguimiento escolar, promover el desarrollo del currículo y evitar el retraso escolar. Para ello, es necesario la cooperación y contacto continuo con el centro educativo de origen ofreciéndole información en todo momento sobre el proceso educativo, así como la colaboración con la familia de forma sistemática haciéndole partícipe de la educación de su hijo o hija. Además, se debe tener en cuenta la reinserción escolar, entendiendo al aula hospitalaria como un entorno de aprendizaje de carácter temporal y preparando al alumnado para la reinserción en el centro educativo de origen. Por otro lado, el profesional docente ejerce una función esencial para el afrontamiento positivo y resiliente de la enfermedad y la hospitalización, la promoción de la educación para la salud y el desarrollo de competencias emocionales.

Desde el acompañamiento, el profesor hospitalario es fundamental puesto que se convierte en una figura significativa para los NNA. En el entorno hospitalario, las actividades de información, guía, apoyo emocional, mediación e intervención psicosocial son crucialmente importantes para los menores en el hospital y sus familias, quienes se encuentran en situaciones vulnerables. El docente hospitalario, en estas ocasiones, debe estar presente para ayudar en la forma en que el menor y su familia se enfrentan a la enfermedad o a estar hospitalizado y debe contribuir en su inclusión social.

Desde la colaboración, el docente del hospital tiene que cooperar con otros profesionales de la salud, quienes proporcionarán detalles sobre el menor que puedan incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, debe tener una estrecha relación con otros maestros del hospital y de escuelas de carácter ordinario.

1.4. Resiliencia infantil y la hospitalización

En el contexto hospitalario, es esencial tener en cuenta, además de las necesidades emocionales, la capacidad de resiliencia individual de los niños para afrontar tanto la enfermedad como el proceso hospitalario. Según Serradas (2016), la resiliencia individual es la que posee «un individuo, en su carácter personal sobrepasando un hecho traumático, aunque mantenga algún recuerdo, queda fortalecido» (p.77).

La educación centrada en la resiliencia ha demostrado eficacia, particularmente en adolescentes, al promover estrategias cognitivas y conductuales que ayudan a los niños a adaptarse a situaciones adversas. Estos programas educativos orientados a reforzar la resiliencia se pueden implementar en diversos entornos, incluidas escuelas y centros de atención médica, para brindar apoyo continuo (Pinto et al., 2021).

Mejorar la resiliencia en niños hospitalizados implica varias estrategias que se dirigen tanto al niño como a su familia (Traub y Boynton-Jarrett, 2017). En general, un enfoque multidisciplinar que incluya apoyo psicológico, participación familiar y programas estructurados de resiliencia puede mejorar significativamente la resiliencia en los niños hospitalizados.

A tenor de lo anterior, el AH es considerada una herramienta de gran utilidad para fortalecer la resiliencia individual de los NNA hospitalizados, proporcionando condiciones ambientales que promuevan la capacidad de adaptarse a las condiciones generadas por su enfermedad y hospitalización, a la vez que implementa los métodos pedagógicos necesarios para su desarrollo educativo (García-Parra et al., 2021). Sin embargo, los resultados pueden estar condicionados no sólo por el estado de ansiedad generado por la hospitalización, sino, como se ha comentado previamente, por la capacidad de resiliencia de los niños a la llegada al AH. De aquí que, en la actualidad, se considere relevante analizar la capacidad de resiliencia de los niños hospitalizados en el contexto del AH.

Se presenta a continuación, un estudio piloto cuyo objetivo es evaluar la capacidad de resiliencia de los menores que ingresan en el hospital. Para integrar estas evaluaciones en el contexto del aula hospitalaria, se ha evaluado también el grado de satisfacción que han presentado los alumnos con las actividades curriculares planteadas y desarrolladas en la escuela del hospital.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño y población del estudio

Bajo el paradigma empírico-analítico positivista, se ha llevado a cabo un estudio piloto prospectivo transversal en el AH del Hospital Universitario Virgen del Rocío de Sevilla. Para participar en el estudio, se solicitó el Consentimiento Informado a las familias. Se consideraron criterios de exclusión, la no autorización por los padres, el no deseo del paciente debido al estado anímico o la imposibilidad de acudir al AH por cuestiones médicas.

Se incluyeron menores de entre 9 y 14 años, ingresados por diferentes causas. Durante su estancia en el Hospital acudieron al AH donde se llevaron a cabo las actividades habituales incluyendo actividades educativas lúdicas, artísticas y curriculares.

2.2. Instrumentos y variables analizadas

Para la consecución del objetivo marcado se han utilizado los siguientes instrumentos:

Para evaluar la resiliencia, se ha utilizado Escala de Resiliencia Escolar (ERE) para niños de 9 a 14 años (Saavedra y Castro, 2009). De las 5 dimensiones de la escala, se han evaluado 3:

- Identidad y autoestima (yo soy).
- Entorno: redes y modelos (yo tengo).
- De aprendizaje (yo puedo).

La evaluación de la resiliencia se realizó a la llegada del menor al aula hospitalaria.

Por otro lado, en la evaluación de la actividad en el aula se utilizó y adaptó la escala de Likert para la evaluación de actividades educativas (Salam y Ismail, 2015) con 5 opciones y puntuación de 1-5. Se evaluaron actividades de las áreas de lengua, matemáticas y ciencias, analizando 2 dimensiones:

- «He disfrutado aprendiendo la lección».
- «El contenido de esta lección me ha ayudado a no preocuparme por mi estancia en el hospital».

Junto a estas variables se ha evaluado la edad y sexo de los menores hospitalizados. La evaluación de la actividad curricular realizada en el aula hospitalaria se llevó a cabo entre el tercer y el quinto día.

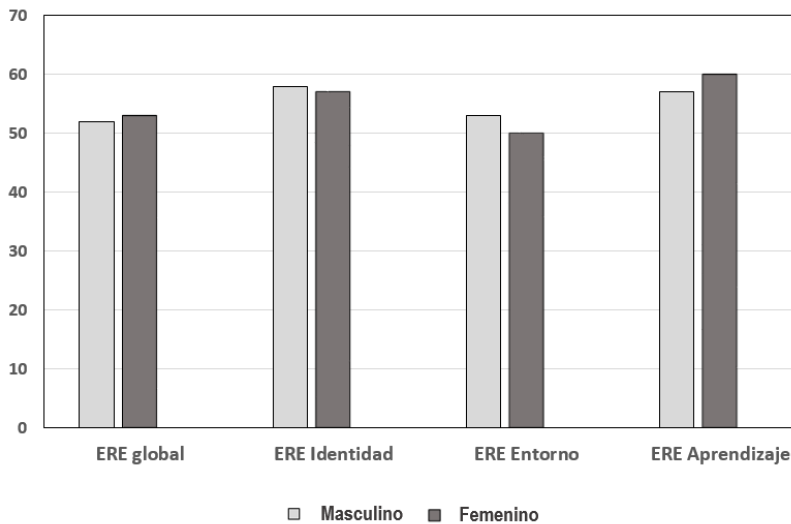
Las variables cuantitativas se han expresado como media y desviación típica (DT) y se han comparado mediante la prueba de la T de Student. La correlación entre variables se realizó mediante coeficiente de Pearson (r).

3. RESULTADOS

Se han incluido 25 menores (13 niñas y 12 niños) ingresados en el hospital y que acudieron al AH, con edades comprendidas entre los 9 y los 14 años (edad media 11.6 años (DT:1.8). No hubo diferencias significativas en las edades de las niñas y niños: 11.4 años (DT:1.9) en las niñas y 11.7 años (DT:1.5) en los niños.

La capacidad de resiliencia global mostrada por los niños medida con la escala ERE fue de 53.40 puntos (DT: 33.42), sin que existiesen diferencias entre niñas y niños (Figura 1). Las capacidades de resiliencia fueron muy homogéneas para la percepción de su identidad (57.21 puntos; DT: 25.28), de su entorno (52.34; DT: 22) y de su propia capacidad de aprendizaje (57 puntos; DT: 19.68).

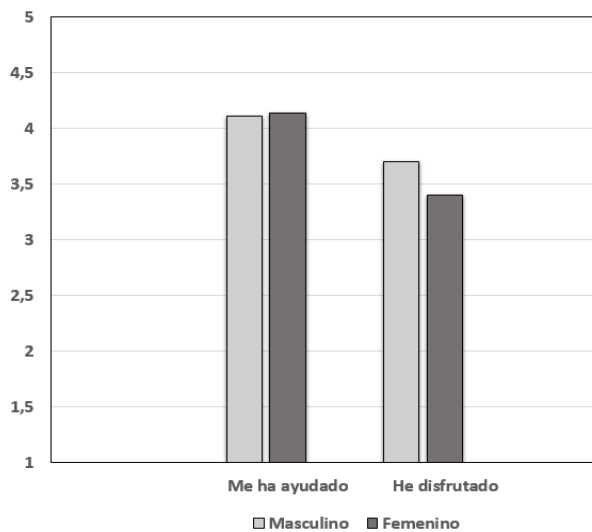
Figura 1. Valoración de capacidad de resiliencia a través de la escala ERE



Fuente: elaboración propia.

En relación con las actividades curriculares en el AH, los alumnos valoraron positivamente las actividades (4.1 puntos; DT:0.5) y consideraron que les ayudó a sobrellevar el ingreso con evaluación intermedia (3.6 puntos; DT:0.7) (Figura 2).

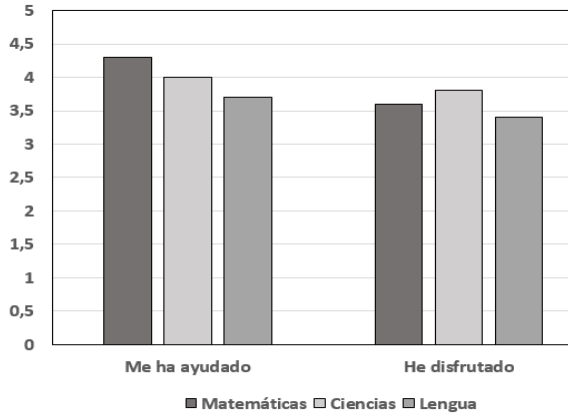
Figura 2. Evaluación global de las actividades curriculares mediante la escala visual de Likert



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se presentan los resultados de la evaluación de la escala visual de Likert en función de las materias curriculares evaluadas.

Figura 3. Valoración de las actividades curriculares de Matemáticas, Lengua y Ciencias



Fuente: elaboración propia.

De forma interesante la mayor sensación de satisfacción la tuvieron con las enseñanzas de las ciencias ($r=.63$; $p=.01$) y con las matemáticas ($r=.75$; $p=.002$). De ellas, la que más ha ayudado a los niños a no preocuparse por la estancia fue las matemáticas ($r=.76$; $p=.004$).

4. CONCLUSIONES

La hospitalización en los NNA puede generar distintas alteraciones emocionales. Estos problemas son influenciados por aspectos demográficos y psicosociales como la edad del menor, el tipo de apego, las experiencias negativas previas en el hospital y pensamientos de miedo (Demetriou et al., 2024; Ekim y Altun, 2024).

Lizasoain y Ochoa (2003) describen las alteraciones más relevantes. En primer lugar, pueden aparecer alteraciones conductuales como la agresividad, la desobediencia y la conducta de oposición. También surgen déficits de atención y dificultad para la concentración. Asimismo, pueden padecer de ansiedad, siendo ésta la disfunción emocional más común en niños hospitalizados. Otra disfunción posible es la depresión, manifestándose a través de la tristeza y la falta de interés y energía. Al mismo tiempo, el menor puede manifestar falta de apetito, alteraciones de sueño y pesadillas, incontinencias, tics nerviosos, rechazo al hospital, temor a la muerte y retraimiento.

Además de los factores relacionados con aspectos personales, en el estado anímico del niño pueden influir aspectos relacionados con la enfermedad tales como «el tiempo de desarrollo, si es aguda o crónica, grado de discapacidad provocada y efectos secundarios del tratamiento» (Herrera Floro, 2016, p.16) o las experiencias previas en las hospitalizaciones (Coyne y Kirwam, 2012).

Para reforzar el estado emocional ante la adversidad que supone la hospitalización, la resiliencia del menor juega un papel esencial. Al igual que en otros trabajos como el de Xavier et al. (2024), en la evaluación realizada en el presente estudio piloto, al ingreso en el AH, los menores presentaban un nivel medio en la evaluación de la resiliencia, sin que existiese diferencias en el sexo. En los casos de niveles bajos, existen programas específicos que enseñan a los menores estrategias para reforzar la resiliencia en cualquier entorno (Pinto et al., 2021). Concretamente, en el contexto hospitalario, existen también estrategias específicas multidisciplinares que se dirigen tanto al niño como a su familia (Traub y Boynton-Jarrett, 2017).

Dentro de las posibles estrategias en el hospital, el trabajo curricular en aula hospitalaria, puede ser una herramienta efectiva para fortalecer la resiliencia en los niños que están hospitalizados. El proceso de aprendizaje para estos menores es una actividad cotidiana y familiar, pero desconocida en el ambiente hospitalario. Cuando los NNA realizan tareas y actividades escolares en el aula hospitalaria, se pone en énfasis la parte saludable de la vida del paciente durante su ingreso, ya que esto ayuda a transmitirle la idea de que se recuperará pronto para retomar su rutina habitual (Lizasoáin, 2021).

En el presente estudio, los niños percibieron de forma positiva las actividades curriculares, especialmente las de ciencias y matemáticas y, de acuerdo con los planteamientos de Serradas (2016), estas actividades educativas contribuyeron a disminuir las preocupaciones que les pudiera generar el ingreso en el hospital. Este dato es muy interesante pues la percepción positiva de las actividades desarrolladas en el AH pueden ayudar a que su día sea más agradable, aliviando sus preocupaciones y dándole el impulso anímico que necesitan para recuperarse.

Además de la propia actividad educativa curricular desarrollada con los niños, desde el AH se pueden desplegar otras estrategias para reducir estos problemas emocionales. Entre ellas se encuentran, la colaboración y participación de la familia, el desarrollo de prácticas pedagógicas de planificación y autorregulación e implementar programas específicos de carácter psicoafectivos. Estas estrategias se describen a continuación (Demetriou et al., 2024; Ekim y Altun, 2024; Joseph et al., 2022; Lerwick, 2013; Li et al., 2016, Noyola et al., 2024; Ridings et al., 2019; Vig et al., 2023):

En primer lugar, la colaboración y participación activa de los padres y las madres en la atención y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del menor pueden reducir la ansiedad y mejorar la satisfacción con la atención recibida en el hospital.

En segundo lugar, desarrollar prácticas pedagógicas que se adapten a las necesidades del menor, al contexto, y que tienen como objetivo mejorar las habilidades de planificación y autorregulación en el NNA pueden tener un impacto positivo. En el aula hospitalaria, las actividades de juego como el juego de roles o la terapia de juego centrada en el menor han demostrado ser efectivas para reducir la ansiedad y mejorar la adaptación.

Finalmente, implementar programas específicos en los que se aborde el trabajo cognitivo y conductual puede tener un impacto positivo para enfrentar el estrés. Así, según Bustos y Russo (2019b), es necesario implementar programas de intervención psicoafectiva dirigidos a niños para promover su desarrollo emocional y adaptación, maduración y potencialidades, en particular en contextos vulnerables o después de experiencias traumática.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, desarrollar estrategias que promuevan la resiliencia ayuda a los menores a enfrentar de manera más eficaz la enfermedad y la hospitalización, lo que les permite salir fortalecidos y aprender de la situación. De igual forma, influye en la salud mental positiva y, en última instancia, en la mejora del bienestar y la calidad de vida, que son los objetivos principales de la pedagogía hospitalaria (Molina y Garuz, 2020).

Como valoración final, en el presente trabajo, se ha observado que las actividades educativas de carácter curricular desarrolladas en el aula hospitalaria han ayudado a los niños a no preocuparse por su enfermedad y su estancia en el hospital, lo que pudiera servir como vehículo para fortalecer las capacidades de resiliencia de los menores hospitalizados. Sería interesante elaborar estudios que contrasten esta hipótesis, valorando la resiliencia al inicio y después de la experiencia en la misma. Dado que se trata de un estudio piloto preliminar, el número de participantes puede constituir una limitación a la hora de extrapolar los resultados. De aquí, que, de nuevo, sea importante que, sobre esta base, se lleven a cabo estudios más amplios para explorar estos conceptos.

Sobre la base argumental de los resultados preliminares obtenidos, cabría concluir que el contexto singular que ofrece el aula hospitalaria con una atención profesional orientada al refuerzo educativo y emocional y, por ende, al refuerzo de la capacidad de resiliencia de los NNA hospitalizados, podría considerarse fundamental para lograr una atención humanizada y positivista ante la situación de adversidad de los menores hospitalizados.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alfaro A. K. y Atria, R.P. (2009). Factores ambientales y su incidencia en la experiencia emocional del niño hospitalizado. *Revista Pediátrica Electrónica*, 6(1), 36-54. <https://acortar.link/2uCBqg>

- Bustos, V. y Russo, A. (2019b). Desarrollo psicoafectivo y salud mental infantil. En K. Romero (Ed.), *Ocho estudios de la salud mental* (pp. 11-38). CECAR.
- Coyne, I. y Kirwam, L. (2012). Ascertaining children's wishes and feelings about hospital life. *Journal of Child Health Care*, 16(3), 293-304. <https://doi.org/10.1177/1367493512443905>
- De Mula-Fuentes, B., Quintana, M., Rimbau, J., Martínez-Mejías, A., Úriz, M., Rivera Pérez, C. y Garolera, M. (2017). Anxiety, hospital fears and conduct and behavioral alterations during pediatric hospitalization. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 46(2), 42-50. <https://acortar.link/YljqKn>
- Demetriou, E. A., Boulton, K. A., Bowden, M. R. y Guastella, A. J. (2024). Adjustment and Homesickness in Hospitalised Children: A Systematic Review. *Clinical Psychology Review*, 110, 102431. [10.1016/j.cpr.2024.102431](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102431)
- Ekim, A. y Altun, A. (2024). The Relation Between Psychosocial Symptoms and Parenting Styles in Hospitalized Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 77, e350-e355. [10.1016/j.pedn.2024.04.051](https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.04.051)
- Francischinelli, A. G. B., Almeida, F. de A. y Fernandes, D. M. S. F. (2012). Routine use of therapeutic play in the care of hospitalized children: nurses' perceptions. *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(1), 18-23. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002012000100004>
- Freeman, A., Golding, E., Gardner, J. y Berger, Z. (2024). Paediatric post-traumatic stress risk for young people and parents following acute admission for paediatric multisystem inflammatory syndrome: Retrospective Analysis of Psychological Screening and Support. *Children*, 11(7), 858. <https://doi.org/10.3390/children11070858>
- García-Parra, M., Negre, F. y Verger, S. (2021). Educational Programs to Build Resilience in Children, Adolescent or Youth with Disease or Disability: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(9), 464. <https://doi.org/10.3390/educsci11090464>
- Guillén, M. y Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Narcea.
- Gútiérrez Cuevas, P. y Muñoz Garrido, V. (2021). Aulas hospitalarias: diferentes actuaciones. Una realidad de inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 13-25. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/500>

- Herrera Floro, T. (2016). Ansiedad en la hospitalización del paciente pediátrico. *Revista de Enfermería y Salud Mental*, (4), 15-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6147423>.
- Instrucciones de 28 de junio de 2024 de la Dirección General de Ordenación, Inclusión, Participación y Evaluación Educativa, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las Aulas Hospitalarias en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional*, p. 1-21. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa-d/-/contenidos/detalle/instrucciones-de-28-de-junio-de-2024-de-la-direccion-general-de-ordenacion-inclusion-participacion-y-evaluacion>
- Joseph, M. M., Mahajan, P., Snow, S. K., Brandon, C., Ku, B. C. y Saidinejad, M. (2022). Optimizing Pediatric Patient Safety in the Emergency Care Setting. *Pediatrics*, 150(5), e2022059674. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-059674>
- Lerwick, J. L. (2013). Psychosocial Implications of Pediatric Surgical Hospitalization. *Seminars in Pediatric Surgery*, 22(3), 129-33. [10.1053/j.sempedsurg.2013.04.003](https://doi.org/10.1053/j.sempedsurg.2013.04.003)
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de abril 1982, núm. 103, p. 11108. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- Li, W. H. C., Chung, J. O. K., Ho, K. Y. y Kwok, B. M. C. (2016). Play Interventions to Reduce Anxiety and Negative Emotions in Hospitalized Children. *BMC Pediatrics*, 16(36). [10.1186/s12887-016-0570-5](https://doi.org/10.1186/s12887-016-0570-5).
- Lizasoáin, O. (2019). Afrontando el impacto de la enfermedad en la fratría. En C. Molina, T. Arredondo y J. Del Pilar, *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria* (pp. 46-49). Octaedro.
- Lizasoáin, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (77), 5-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2143>
- Lizasoáin, O. y Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. *Osasunaz*, 5, 75-85. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/osasunaz/05/05075085.pdf>
- López-Naranjo, I. y Fernández-Castillo, A. (2006). Hospitalización infantil y atención psico-

- educativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341(23), 553-577. <https://bit.ly/3OMzaIB>
- Molina Garuz, M. C. (2020). *Pedagogía hospitalaria. Claves teóricas y enfoques para la práctica*. Octaedro.
- Noyola, N., Ver Pault, M., Hirshfeld-Becker, D. R., Chudnofsky, R., Meek, J., Weells, L. N., Wilens, T. E. y Henin, A. (2024). The Resilient Youth Program: A Promising Skills-Based Online Program for Resiliency and Stress Management. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 52(3), 331-335. [10.1017/S1352465823000644](https://doi.org/10.1017/S1352465823000644)
- Ocampo-González, A., Le Breton, D., Follari, R., Violant-Holz, V., de la Herrán Gascón, A., Schelemenson, S. y Saldana, G. (2022). *Tendencias sobre investigación en Pedagogía Hospitalaria: problemas analítico-metodológicos*. Ediciones CELEI.
- Pinto, T. M., Laurence, P. G., Macedo, C. R. y Macedo, E. C. (2021). Resilience Programs for Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 754115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754115>
- Reyes-Laredo, F., Martín Rubio, M. E. y Daza Navarro, P. (2018). El papel del docente en un aula hospitalaria de oncología pediátrica. *Revista Andina de Educación*, 1(1), 3-11. <https://doi.org/10.32719/26312816.2018.1.1>
- Ridings, L. E., Anton, M. T., Winkelmann, J., Davidson, T., Wray, L., Streck, C. y Ruggiero, K. (2019). Trauma Resilience and Recovery Program: Addressing Mental Health in Pediatric Trauma Centers. *Journal of Pediatric Psychology*, 44(9), 1046-1056. [10.1093/jpepsy/jsz053](https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsz053)
- Saavedra, E. y Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E) para niños de 9-14 años*. CEANIM. <https://acortar.link/yvzE7o>
- Salam, S. N. A. y Ismail, S. (2015). 'Emoticon: Assessing perceived children motivation through Persuasive Learning Material Motivation Survey (PLMMS). En *FEIIC. Proceedings of International Conference on Engineering Education and Research* (pp. 236-241). <https://acortar.link/bJcYYP>
- Serradas, M. (2016). La pedagogía hospitalaria como promotora de conductas resilientes. *Serendipia. Revista de Cooperación Interfacultades*, 9(5), 70-95. <https://acortar.link/SPdJSR>

- Serradas, M., Ortiz González, M. del C. y de Manueles Jiménez, J. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 20. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4008>
- Traub, F. y Boynton-Jarrett, R. (2017). Modifiable Resilience Factors to Childhood Adversity for Clinical Pediatric Practice. *Pediatrics*, 139(5), e20162569. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2569>
- Vig, A., Rathod, K. J., Goel, A., Shubhalaxmi, N., Sukdev Jadhav, A., Pathak, M., Saxena, R. y Sinha, A. (2023). The Understated Issue of Caregiver Anxiety for Pediatric Surgical Hospital Admissions: Opening the Blindfolds. *Pediatric Surgery International*, 39(1), 100. [10.1007/s00383-023-05380-7](https://doi.org/10.1007/s00383-023-05380-7)
- Violant-Holz, V., González-González, C. S. y Muñoz-Violant, S. (2022). Pedagogía hospitalaria: un resumen de 35 años de historia. En A. Ocampo-González (Coord), *Tendencias sobre investigación en Pedagogía Hospitalaria: problemas analítico-metodológicos* (pp. 43-59). Ediciones CELEI.
- Wright, K. D., Stewart, S. H., Finley, G. A. y Buffett-Jerrott, S. E. (2007). Prevention and intervention strategies to alleviate preoperative anxiety in children: a critical review. *Behavior Modification*, 31(1), 52-79. <https://doi.org/10.1177/014544550629505>
- Xavier, W. D. S., Nunes, M. D. R., Abreu, M. P., Nascimento, L. C. y Rebutini, F. (2024). Children and adolescents hospitalized with chronic conditions: sleep patterns, resilience and quality of life. *Revista da Escola de Enfermagem Universidade da Sao Paulo*, 58, e20230363. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2023-0363en>

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL: RECORRIDO HISTÓRICO Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN ANDALUCÍA

Miguel Ángel Yunta-Ibarrondo

Universidad Internacional de Valencia / Universidad Nebrija

myuntai@professor.universidadviiu.com / myunta@nebrija.es

<https://orcid.org/0000-0002-4894-652X>

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La educación emocional: recorrido desde los antecedentes hasta la actualidad

Las emociones forman parte de la naturaleza humana, remontándose a las primeras civilizaciones, las cuales profundizaron en ellas, siendo Aristóteles (siglo V a.C.) uno de los primeros en abordar las emociones, estableciendo una distinción entre las emociones y las necesidades corporales. En su obra *Tratado del alma*, Aristóteles discutió las pasiones como afecciones del alma y destacó su vínculo con el cuerpo. La teoría aristotélica sugiere que las emociones son afecciones psicofísicas, relacionadas principalmente con sensaciones de placer o dolor. El filósofo también otorgó un peso significativo a las emociones en la toma de decisiones, argumentando que estas podían perturbar el juicio humano, lo que podía derivar en decisiones erróneas (Montoya, 2002). Aunque reconocía la importancia de las emociones, las subordinaba al control de la razón. Esta línea fue seguida por la Alta Escolástica, donde sus máximos exponentes, Agustín de Hipona y Tomás de Aquino, subordinaban las pasiones a la razón, destacando el amor como la pasión superior, puesto que conectaba a las personas con Dios (Goldenberg y Mantler, 1949). Los movimientos racionalistas (René Descartes, Baruch Spinoza, Immanuel Kant), empirista (David Hume) y fenomenológicos (Max Scheler y Jean-Paul Sartre) entre otros disertaron acerca de la clasificación de las emociones y la importancia en su relación con la razón. Todos estos autores sentaron las bases de lo que hoy en día se entiende como emociones y sentimientos. Sin embargo, podría decirse que «apenas rozaron la superficie» ya que, con el descubrimiento y desarrollo de nuevos nichos científicos, las emociones ampliaron sus fronteras.

1.2. El (re)descubrimiento de las emociones desde el conocimiento científico moderno

Las emociones, como cualquier campo científico, amplían sus horizontes con la aparición de nuevos nichos científicos. Con la aparición de la neuropsicología, investigaciones como las de Jiménez y López-Zafra (2009) y Martín et al. (2004) señalan que diversas enfermedades neuronales pueden tratarse de forma preventiva, dando lugar a la neurociencia cognitiva, social y afectiva, las cuales nacen de la colaboración entre psicólogos, neurobiólogos e ingenieros en inteligencia artificial (Cacioppo y Berntson, 1992; Panksepp, 1998). En esta misma línea, otro campo a destacar es la neurociencia de las emociones, poniendo en relieve los tres aspectos que proponen Ochsner (2004) y Lieberman (2007): la social, la cognitiva, la biológica utilizando herramientas de otras disciplinas para entender fenómenos como los estereotipos y el autoconocimiento. Otro de los nichos más prolíficos ha sido el de la psicología moderna, dando lugar a diferentes teorías de calado como son la teoría de la mente (Perner y Wimmer, 1985), las teorías sobre la personalidad incluyen la perspectiva psicoanalítica (Freud, Jung), el psicoanálisis social (Erikson, Horney), las teorías de rasgos (Allport, Cattell) y las teorías conductuales (Skinner, Dollard y Miller).

Dada la bondad científicamente probada de todos estos campos, se ha producido la necesidad de aplicar estos descubrimientos al ámbito educativo, generando de esta manera el campo de la neuroeducación. Rotger (2019) define la neuroeducación como el estudio de los elementos de la mente implicados en la educación, tales como la memoria, la atención, la inteligencia, la emoción y el lenguaje. Esta disciplina se basa en la neuroplasticidad, que permite que el cerebro se modifique con la experiencia. El juego pedagógico y las emociones son esenciales para fomentar el aprendizaje. En este sentido, la OCDE (2009) y autores como Bisquerra et al. (2015) subrayan que la educación emocional debe formar parte integral del desarrollo personal en los estudiantes, ya que el cerebro cambia estructural y funcionalmente a lo largo de la vida debido a las experiencias emocionales. Fruto de este bagaje investigador y de las recomendaciones supranacionales, los gobiernos nacionales y regionales han recogido el testigo para su implementación en las escuelas.

1.3. Proyectos de innovación educativa en educación emocional en España y Andalucía

Tal y como se exponía en el apartado anterior, uno de los elementos que han revolucionado las emociones en educación, en el último siglo, ha sido su avance hacia un enfoque interdisciplinar, de formación continua e innovación educativa dentro de las labores docentes. Esto es debido a las bondades que se observan con la implantación de programas y proyectos emocionales tales como la mejora del alumnado del bienestar

psicológico (Alshakhsi et al. 2022), mejora del bienestar físico (Sarrionandia y Mikolajczak, 2020), mejora respecto a la salud y el uso de las TIC (Araoz et al., 2021) y la mejora de la convivencia y el rendimiento académico (MacCann et al., 2020). En este aspecto, desde el año 2006, el gobierno de España ha implementado cambios legislativos paulatinos acerca del campo emocional. La Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006 de 3 de mayo, publicada en el BOE 106 del 4 de mayo) ya contemplaba elementos emocionales como la autoestima y el afecto. Esto conllevó a la creación de políticas de fomento, creación y desarrollo de programas emocionales, siendo las comunidades autónomas las que, basadas en su competencia en educación y conociendo las carencias de su población, fomentan proyectos que más se ajusten a las demandas sociales de su comunidad.

En el caso de Andalucía, se ha producido un aumento de la legislación desde el enfoque salutogénico-emocional. Desde el año 2009, la Orden de 14/1/2009, regula las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa. Uno de los factores de éxito que han hecho posible la continuación de dichos programas es que, mientras que el gobierno autonómico es el encargado de impulsarlo, son los centros educativos los creadores de sus proyectos, dando respuesta a la idiosincrasia de cada contexto educativo.

El profesorado encargado de la creación, desarrollo e implementación de estos proyectos ha sido objeto de estudio, existiendo numerosos factores que determinan la calidad educativa de dicha implementación (Day, 2019). Sin embargo, la literatura investiga los factores de manera aislada, lo cual contrasta con estudios como los realizados por Cipriano et al. (2023), Cefai y Pizzuto (2021).

El objetivo del presente capítulo son difundir los resultados del estudio en el que se enmarcó la creación del instrumento, mostrando la realidad educativa de la mano de los propios docentes desde una perspectiva transversal y estadística descriptiva. Dicha aproximación pretende dar a conocer cuáles son las valoraciones del profesorado sobre los factores más destacados en la literatura científica.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico incidental entre el personal docente de centros educativos públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La distribución de participantes fue la siguiente: Centros de Educación Infantil y Primaria, 53.2% (462 personas); Institutos de Educación Secundaria, 28.9% (251 personas); Centros de Educación Infantil, 9.6% (83 personas); Centros de Educación Primaria, 5.6% (49 personas); y Centros Públicos Rurales, 2.8%

(24 personas). En total, la población incluyó 869 docentes (22.9% hombres, 75.37% mujeres y 1.73% no especificaron su sexo), con edades entre los 25 y 62 años ($M = 43.52$ años; $DT = 8.09$ años). Del total, el 70.2% eran docentes coordinadores de proyectos y el 21.1% directores de centros. En cuanto a la experiencia, los años oscilaron entre 0 y 38 ($M = 15.99$ años; $DT = 8.72$ años), con un 45.8% de docentes con entre 10 y 19 años de experiencia, un 32% con entre 20 y 29 años, y un 22.1% con entre 0 y 9 años. Todos los participantes habían intervenido en los Programas para la Innovación Educativa de la Consejería de Educación, en la línea de educación emocional dentro de los programas Forma Joven en el Ámbito Educativo y Creciendo en Salud, promovidos por la Consejería de Educación y Deporte de Andalucía.

2.2. Instrumento

Cuestionario de Implementación de Proyectos de Educación Emocional en su versión reducida (IPEE-r) (Yunta-Ibarrondo y Romero-Pérez, 2022) diseñado *ad hoc* para evaluar los factores que son considerados relevantes en la puesta en marcha de acciones educativas dirigidas al desarrollo emocional de los escolares en el contexto escolar andaluz. Este cuestionario aúna tanto los datos sociodemográficos (rol desempeñado en el equipo de innovación,) como las cinco dimensiones: i) Motivación; ii) Facilitadores; iii) Barreras; iv) Efectividad Percibida y v) Sostenibilidad, como se ha mencionado anteriormente. Los ítems se respondían en una escala de respuesta tipo Likert de 10 categorías en la que expresaban su grado de acuerdo o desacuerdo, siendo 1 «En total desacuerdo» y 10 «Totalmente de acuerdo».

3. RESULTADOS

Una vez analizados los resultados obtenidos, se observa una desigualdad dentro de las subcategorizaciones que componen variables sociodemográficas respecto al número de participantes (Tabla 1). Las más destacadas son la edad (ya que los participantes entre 35 y 44 años suponen el 42.6% de la muestra), el rol desempeñado «coordinador» (el cual supone el 76.2% de los participantes), el cuerpo docente «maestros» (que conforma el 70.3% de la muestra), la experiencia docente entre 10 y 19 años (un total de 45.6% de la muestra) y la antigüedad en el centro inferior a 10 años (la cual conforma el 71.4% de la muestra). Estos datos pueden poseer un sesgo de imagen, ya que al no ser una muestra homogénea recogida mediante muestreo aleatorio estratificado pueden no representar la totalidad de las percepciones estudiadas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de datos sociodemográficos

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Edad	25-34	123	14.2
	35-44	369	42.6
	45-54	275	31.6
	55-64	99	11.6
Rol desempeñado	Director	52	6
	Coordinador	604	76.2
	Profesor participante	184	21.1
	Otros	29	2.7
Cuerpo docente	Maestros	611	70.3
	Profesores de Enseñanza Secundaria	215	24.7
	Profesores Técnicos de FP	13	1.5
	Otros	31	3.5
Experiencia Docente	0-9	192	22.1
	10-19	398	45.9
	20-29	188	21.0
	Más de 30	90	10.4
Antigüedad en el centro	0-9	612	71.4
	10-19	195	22.8
	20-29	43	10.6
	Más de 30	7	.8

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, en la Tabla 2 se recogen los estadísticos descriptivos de cada variable de estudio. Se ha de señalar una diferenciación, ya que todas las variables fueron redactadas de manera positiva excepto la variable Barreras, redactada de forma inversa. Es por ello que las variables Motivación, Facilitadores, Efectividad Percibida y Sostenibilidad poseen puntuaciones altas (todas ellas con una media y una moda superior a 6 puntos) y la variable Barreras presenta puntuaciones bajas (con una media y una moda por debajo de los 4 puntos). Asimismo, se observa una tendencia a puntuaciones altas en todas las variables de estudio excepto en la dimensión Barreras (siendo estas muy bajas).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de variables de estudio

EST. DESCRP.	MOT	FACIL	BARR	EFFECT. P.	SOST.
N	869	869	869	869	869
Media	8.08	7.34	3.65	6.53	7.56
Moda	10.00	8.00	2.00	7.00	10.00
Desviación	1.64	1.84	1.87	1.91	1.73
Mínimo	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00

Nota: EST. DESCRP.: Estadísticos Descriptivos; MOT: Motivación; FACIL: Facilitadores; BARR: Barreras; EFFECT. P.: Efectividad Percibida; SOST.: Sostenibilidad. Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La conceptualización, desarrollo e implementación de las emociones en el ámbito educativo abarca gran parte de la historia de la humanidad. En la actualidad, la educación reglada recoge la educación emocional desde un enfoque salutogénico (Real Decreto 157/2022; Ley 3/2020). El objetivo del presente capítulo son difundir los resultados del estudio en el que se enmarcó la creación del instrumento, mostrando la realidad educativa de la mano de los propios docentes desde una perspectiva transversal y estadística descriptiva. Los resultados concernientes a la motivación exponen que este es un elemento determinante en tanto para el profesorado como el alumnado y expone que cuanto mayor es la motivación autodeterminada mayor es la orientación al trabajo y menor el agotamiento del profesorado (Munandar et al., 2019) y que es un factor predictor de la sostenibilidad de los proyectos como se expondrá más adelante. Asimismo, Moskowitz y Dewaele (2019) estudiaron la percepción del alumnado sobre varios aspectos de la felicidad de sus profesores, y sobre sus propias actitudes y motivación. Los resultados vincularon la felicidad (significativa y positivamente) con la actitud y motivación de los estudiantes hacia el profesorado, la cual mejora la calidad educativa y las innovaciones en la misma.

En lo que respecta a la dimensión facilitadores, los resultados recogen el esfuerzo hecho a nivel micro, meso y macro para potenciar estos programas. Esto se encuentra en consonancia con lo publicado por Nguyen et al. (2021) y Savina (2019) donde se expone que es importante tener en cuenta los factores organizativos más relevantes como lo son los apoyos curriculares, la calidad del liderazgo en el proyecto y aquellos que son exclusivos de la intervención. Más recientemente, Blömeke et al. (2021) y Daniëls et al. (2019) han hallado evidencias del peso que poseen las características culturales en el éxito de la implementación de proyectos de innovación educativa en centros educativos,

poniendo el foco tanto en el contexto socioeconómico en el que se desarrollan como en la cultura organizacional y transversal enfocada al trabajo docente de forma cooperativa y colaborativa, aunque han de ser arbitrados dentro del centro educativo por los equipos directivos, los cuales han de ejercer un liderazgo sobre el profesorado.

En contraposición, la dimensión barreras presenta diferencias entre lo recogido por la literatura científica y el presente estudio. De los resultados obtenidos se desprende que los docentes no perciben barreras (y de hacerlo, no las perciben como significativas). Esto entra en debate con lo establecido por Lašáková et al. (2017), los cuales detectan como principales barreras una administración inflexible y burocrática, afectando a la adquisición de fondos financieros adicionales necesarios para implementar las prácticas innovadoras. De igual manera, Pankowska y Harte (2015) apuntaron a la falta de recursos para capacitar y difundir mejores prácticas, generando de igual manera problemas derivados como problemas el trabajo colaborativo y cooperativo, la cultura organizacional y aspectos estrechamente entrelazados de las reacciones de los miembros del personal académico y los estilos de liderazgo (Caliskan y Zhu, 2021).

Fruto de la implementación de los proyectos y los efectos de la motivación, los facilitadores y las barreras se encuentra la efectividad percibida. Al igual que ocurre con la motivación y los facilitadores, los resultados obtenidos sobre la efectividad percibida se encuentran alineada con los encontrados en la literatura científica. Ejemplos de ello son los trabajos realizados por Filella et al. (2016) y Romera et al. (2015) los cuales recogen la importancia de los cambios realizados en la programación (mejoras en el sistema de evaluación del alumnado, relación con una mejor gestión del tiempo, la metodología y en la efectividad educativa). Asimismo, Agulló-Morera et al. (2011) encuentran la educación emocional mejora cuando se diseña una situación de enseñanza-aprendizaje integrando el currículo de primaria. De ahí que señalen que el despliegue curricular global a lo largo de la educación obligatoria. Más recientemente, Rodríguez- Gómez (2016) exponen que el docente es capaz de mejorar la efectividad de los proyectos cuando la toma de decisiones en su aula genera competencias pedagógicas y curriculares que le ayuden en torno a la planificación y la gestión. De igual manera, para estos autores la innovación educativa debe ser comprendida desde la participación activa de todos los agentes participantes (docentes, alumnado y las instituciones) siendo capaz de mejorar la efectividad de los proyectos cuando la tomar decisiones en su aula genera competencias pedagógicas y curriculares que le ayuden en torno a la planificación y la gestión.

Para finalizar con las variables estudiadas, y al igual que ocurría con las puntuaciones de las dimensiones motivación, facilitadores y efectividad percibida, la dimensión sostenibilidad ha obtenido puntuaciones positivas (con una media superior al 7.59). Estos resultados van en la misma línea que los expuestos por Lian et al. (2021) el cual expone que existen numerosos casos de programas que logran sostener y mejorar las emociones de sus participantes, poniendo como ejemplo los programas STEM. De igual manera, Tsang (2019) señala que las instituciones educativas deben capacitar a los

diferentes agentes educativos participantes para que realicen el trabajo y comprendan sus significados para la sostenibilidad de sus emociones. Esto a su vez es especialmente importante, ya que como exponen Hargreaves (2004) y Santoro (2011) la sostenibilidad de las emociones es un tema particularmente importante ya que la responsabilidad mina las emociones de los docentes, provocando baja motivación, compromiso y participación en el trabajo. Por otra parte, Meyers et al. (2019) señalan como resultados de su estudio la capacidad de las escuelas participantes para completar la estrategia de implementación estandarizada, la concreción en la dosis de intervenciones relacionadas con el apoyo de entrenamiento brindado y las calificaciones mediante rúbrica completadas por los equipos de liderazgo de SEL y entrenadores. De igual manera, apuntan a la importancia del liderazgo durante los años que se mantuvieron implantados los proyectos, ya que debido a ello se produjo una adherencia en de los programas en los centros gracias a las correctas evaluaciones de necesidades y recursos para el desarrollo de los mismos. Para concluir, han de señalarse las palabras de Arnaiz Sánchez et al. (2018), y Jesús y Azevedo (2021), los cuales exponen la dificultad de poner en marcha estas experiencias de trabajo debido al compromiso, dedicación, recursos y una alta implicación del personal directivo, docente e investigador que se requiere hasta lograr la institucionalización de la misma. Todo ello ha de estar contextualizado mediante apoyo político y desarrollo de capacidades dentro de un marco basado en valores que permite la agencia y adaptación.

Todos estos resultados, comparados con la literatura consultada, demuestran la multidimensionalidad de la perspectiva docente según la disposición geográfica, las características de su centro educativo y del alumnado. Los diferentes estudios presentados, al margen del enfoque que presenten, coinciden en que es fundamental que tanto educadores como responsables de políticas educativas reconozcan esta realidad y trabajen en conjunto para promover un uso saludable y equilibrado del desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Estas evidencias científicas han sido recogidas por los organismos nacionales y autonómicos, los cuales inciden en la necesidad de desarrollar actuaciones y políticas educativas enfocadas a la mejora de la salud integral (física, mental y social) del alumnado dado que dicho desarrollo es crítico para su posterior inclusión en la sociedad actual (Junta de Andalucía, 2024; Real Decreto 157/2022; Ley 3/2020). Las competencias clave suponen el punto de partida y guía para el desarrollo de estas actuaciones en la arquitectura curricular actual. Aunque pudiese parecer que competencias como «Competencia en comunicación lingüística», «Competencia plurilingüe», «Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería» son competencias asignadas a una única área de conocimiento, estas han de permitir al alumnado desarrollarse y mejorar en diferentes áreas como la comunicación, el entendimiento con otras personas y la resolución de problemas y conflictos. Asimismo, otras competencias como la «Competencia digital», «Competencia personal, social y de aprender a aprender», «Competencia emprendedora», «Competencia en conciencia y expresión culturales» y «Competencia ciudadana» poseen la misma naturaleza, en la que en el centro de toda acción educativa se encuentra el desarrollo integral y saludable

del alumnado, formándolo de manera transversal como persona individual y como ser social (Junta de Andalucía, 2024; Real Decreto 157/2022; Ley 3/2020). En esta línea, los datos obtenidos en la presente investigación muestran que los docentes se encuentran motivados ante el uso de proyectos de innovación educativa, reciben facilitadores a su práctica educativa, así como efectividad y sostenibilidad de la misma, sin apenas encontrar barreras. Sin embargo, existen elementos de mejora, ya que la efectividad percibida es la puntuación más baja. De igual manera, las barreras han obtenido puntuaciones negativas, lo cual, junto a su redacción inversa, es positivo.

De estos datos se puede concluir que, si bien es cierto que los docentes perciben mejoras fruto de estos proyectos, los resultados pueden mejorarse. Todos los estudios y datos presentados señalan que, si bien es cierto que existe un compromiso a nivel académico, político, educativo y social en dar respuesta a las necesidades de los alumnos, son los docentes y los centros educativos los principales agentes de intervención y cambio. Atender a las necesidades de los centros educativos y los docentes ha convertirse en una prioridad para todos, con el objetivo de lograr un desarrollo y bienestar integral, focalizando los esfuerzos en tres elementos: los factores a nivel micro (contexto del aula, factores sociales y organización del aula), factores de nivel meso (prácticas del aula, políticas y apoyo escolar, clima escolar y acceso al aprendizaje profesional) y factores a nivel macro (vinculadas al contexto más amplio del sistema educativo) (Arsyad Arrafii, 2020).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Agulló-Morera, M., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783. <http://hdl.handle.net/11162/80924>
- Alshakhsi, S., Chemnad, K., Almourad, M. B., Altuwairiqi, M., McAlaney, J. y Ali, R. (2022). Problematic internet usage: the impact of objectively Recorded and categorized usage time, emotional intelligence components and subjective happiness about usage. *Heliyon*, 8(10), e11055. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11055>
- Arnai Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., y Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Arsyad Arrafii, M. (2020). Grades and grade inflation: exploring teachers' grading practices in Indonesian EFL secondary school classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(3), 477-499. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1663246>

- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Blömeke, S., Nilsen, T. y Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1645-1667. <https://doi.org/10.1037/edu0000668>
- Cacioppo, J. y Berntson, G. (1992). Social psychological contributions to the decade of the brain: Doctrine of multilevel analysis. *American Psychologist*, 47(8), 1019-1028. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.8.1019>
- Caliskan, A. y Zhu, C. (2021). Organizational Culture Barriers and Facilitators for Instructional Innovations at the Faculty of Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(92), 137-166. <https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/06/ejer.2021.92.8.pdf>
- Cefai, C. y Pizzuto, S. A. S. (2021). The Voices of Young Children Experiencing Difficulties at School. En T. Fattore, S. Fegter y C. Hunner-Kreisel (Eds.), *Children's Concepts of Well-being. Indicators and Research* (pp 137–150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9_7
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Daniëls, E., Hondeghem, A. y Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa* (Vol. 152). Narcea Ediciones.
- Encalada Chunchu, S. D., Figueroa Solano, S. del R., Segovia Bermeo, A. del P. y Mejía Guachichulla, C. E. (2024). La Actividad Física como una Herramienta Didáctica para el Desarrollo de Habilidades Sociales en la Educación Básica Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6424–6441. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9176

- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escola, N. y Ros, A. (2016). Assessment of the emotional education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of peer conflicts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582–601. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Goldenberg, I. y Mantler, J. (1949). *Introduction à l'étude de saint Augustin*. Librairie Philosophique J. Vrin.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 339, 43-58.
- Jesus, P. y Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 20, 21-55. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>
- Junta de Andalucía (2024). *Programa CIMA. Programa para la Innovación y Mejora del Aprendizaje*.
- Lašáková, A., Bajžíková, L. y Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55, 69–79. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.06.002>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 04 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 1-112. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- 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*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 1-83. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lian, Y., Tsang, K.-K. y Zhang, Y. (2021). The Construction and Sustainability of Teachers' Positive Emotions toward STEM Educational Work. *Sustainability*, 13(11), 5769. <https://doi.org/10.3390/su13115769>

- Lieberman, M. (2007). Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes. *Annual Review of Psychology*, 58, 259-289. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085654>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M. y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martín, J., Cardoso, N., Bonifácio, V. y Barroso, J. (2004). La Década del Cerebro (1990-2000): algunas aportaciones. *Revista española de neuropsicología*, 6(3-4), 131-170.
- Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J. y Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53-61.
- Montoya, J. (2002). *Aristóteles: pasión y educación en la vida del ciudadano*. In *Vida, pasión y razón en grandes filósofos*. Universidad de Castilla-La Mancha, Castilla.
- Moskowitz, S. y Dewaele, J.-M. (2019). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205>
- Munandar, M., Wibowo, F. C. y Rosita, T. (2019). Effect Of Welfare and Teaching Motivation on Professional Competence of Elementary Teachers Using Participatory Action Research (Par) Methods. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(11), 1975-1978.
- Nguyen, K. A., Borrego, M., Finelli, C. J., DeMonbrun, M., Crockett, C., Tharayil, S., Shekhar, P., Waters, C. y Rosenberg, R. (2021). Instructor strategies to aid implementation of active learning: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00270-7>
- OCDE. (2009). *Marco de la evaluación: Conocimientos y habilidades en ciencias, Matemáticas y Lectura*. OCDE.
- Ochsner, K. N. y Lieberman, M. D. (2001). The emergence of social cognitive neuroscience. *American Psychologist*, 56(9), 717–734. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.9.717>

- Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2 de febrero de 2009, núm. 21, pp. 5-19. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/21/d1.pdf>
- Pankowska, P. y Harte, E. (2015). *Anglia Ruskin University case study report. For EU Lifelong Learning Programme, project no. 539628-LLP-1-2013-1-NL-ERASMUS- EIGE Governance and adaptation to innovative modes of higher education provision (GAIHE)*. Unpublished GAIHE project report.
- Panksepp, J. (1998). The preconscious substrates of consciousness: Affective states and the evolutionary origins of the self. *Journal of consciousness studies*, 5(5-6), 566-582.
- Perner, J. y Wimmer, H. (1985). “John thinks that Mary thinks that...” attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90051-7)
- 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*, 2 de marzo de 2022, núm. 52, pp. 1-109. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Rodríguez-Gómez, M. P. (2016). *Evaluación de un programa de formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Romera, E. M., Rodríguez-Barbero, S. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Children’s perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation / Percepciones infantiles sobre el maltrato entre iguales a través de la representación gráfica. *Cultura y Educación*, 27(1), 158-185. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006850>
- Rotger, M. (2019). *Una escuela neuroeducada: siente, piensa, actúa*. Brujas.
- Santoro, D. A. (2011). Good Teaching in Difficult Times: Demoralization in the Pursuit of Good Work. *American Journal of Education*, 118(1), 1-23. <https://doi.org/10.1086/662010>

- Sarrionandia, A. y Mikolajczak, M. (2020) A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, 14(2), 220-244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1641423>
- Savina, N. N. (2019). Major factors of teachers' resistance to innovations. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(104), 589–609. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701807>
- Tsang, K. K. (2019). *Teachers' Work and Emotions: A Sociological Analysis*. Routledge.
- Yunta-Ibarrondo, M. A. y Romero-Pérez, C. (2022). Validity of a Content-Judged Instrument About the Implementation of Emotional Education Projects. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.13>

HABILIDADES SOCIALES DE UN COORDINADOR DE BIENESTAR QUE ACTÚE COMO «MEDIADOR» EN LAS NEGOCIONES DE AULA ENTRE PARES: UN CASO PRÁCTICO Y UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

M^a Eugenia Álava

Universidad Isabel I

mariaeugenia.alava @ui1.es

<https://orcid.org/0000-0002-7281-5618>

1. INTRODUCCIÓN, MATERIALES Y ALCANCE

A raíz de la inserción de la figura del coordinador de bienestar y protección del menor en el sistema educativo derivada de la LOPIVI (2021) esta figura nace diseñada con el fin de resolver conflictos que se den dentro del sistema, con todas las ramificaciones que el concepto «conflicto» y «sistema educativo» pueden tener, respectivamente¹. La creación de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar responde a la necesidad de implementar un rol específico dentro de los centros educativos cuyo propósito fundamental es la prevención y el manejo adecuado de cualquier situación de violencia que afecte a los menores en el ámbito escolar.

Este cargo se centra en asegurar que se respeten y protejan los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, actuando como un punto de referencia dentro del centro para identificar, intervenir y mitigar posibles casos de abuso, acoso o maltrato. Además, el coordinador o coordinadora de bienestar tiene la responsabilidad de fomentar una cultura de convivencia basada en el respeto, la empatía y la igualdad, contribuyendo así a la creación de un entorno seguro y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Siguiendo en este trabajo las propuestas de Kilmann de finales de los setenta sobre la naturaleza de los conflictos, se distinguen dos tipos fundamentales de «situaciones en las que los intereses de dos personas parecen ser incompatibles» (OPP, 2009, p. 7): conflictos constructivos, y conflictos destructivos. De manera que, en las siguientes páginas, se propondrá una reflexión en torno esa figura del coordinador de bienestar para

¹ Ver, entre otros: Estrada, M. A. (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Revista de Humanidades*, 6(1), 1-12.

dilucidar algunas de las habilidades sociales con que debe contar para su intervención en la resolución de conflictos dentro del aula, siendo esta, previsiblemente una de sus funciones fundamentales en el desarrollo sucesivo de su figura dentro del entorno escolar español.

En este trabajo, se abordará de manera detallada un caso práctico hipotético de conflicto en el aula, con el objetivo de destacar las principales habilidades sociales y competencias que un coordinador o coordinadora de bienestar debe poseer al asumir el rol de mediador en situaciones que afecten negativamente la dinámica de enseñanza-aprendizaje. A través de este ejemplo, también se pretende poner en relieve la importancia de la *mediación* como herramienta clave para gestionar y resolver conflictos de manera constructiva, garantizando un ambiente educativo saludable. Además, este caso práctico permitirá explorar cómo el coordinador puede facilitar el diálogo entre las partes involucradas, promoviendo una solución pacífica y colaborativa que no solo resuelva el problema puntual, sino que también refuerce el respeto mutuo y la convivencia dentro del grupo.

Desde la perspectiva que podría concernir a un coordinador de bienestar, se presenta entonces ese estilo de la «mediación» (Caravaca Llamas, 2013) como herramienta fundamental de actuación para la gestión del conflicto de aula entre pares, de manera inherente al rol del coordinador en situaciones similares a esa. Se entiende la mediación como un instrumento de apoyo a un proceso de «negociación» entre las partes donde el coordinador de bienestar actuaría como «mediador-desarrollador» (Caravaca Llamas, 2013, p. 9) del conflicto responsabilizándose así, como autoridad del aula en esa materia, de que el devenir del conflicto sea hacia horizontes positivos para todos los participantes además de tratar de asegurar una solución justa al mismo y un aprendizaje colectivo a raíz de él (Caravaca Llamas, 2013, p. 9).

La *mediación*, por lo tanto, estaría llamada a la llegada de acuerdos (Zaitegi, 2016), de la misma manera que lo estaría el proceso *negociador* que debe establecerse como estilo óptimo de gestión del conflicto entre los pares (Medina y Munduate Jaca, 2005) y en los que el mediador-desarrollador, el coordinador de bienestar, sólo actúa como hilo conductor. Durante el proceso de la negociación es cuando se añaden valores positivos al conflicto (Zaitegi, 2016) y es por eso que tiene un peso específico en esta situación de naturaleza normalmente destructiva. Se trata de que los propios estudiantes lleguen a un entendimiento y el coordinador de bienestar debe esclarecerles las bases del mismo, a la vez que va desarrollando sus habilidades sociales.

En cualquier caso, se debe poner de manifiesto que cuando se habla de coordinación del bienestar en las siguientes páginas se hace referencia a la figura de un profesional de la educación dentro del propio grupo-clase y no de las figuras potenciales de expertos con que los centros educativos pueden contar para la gestión de conflictos a gran escala. Por lo tanto, algunos conceptos como la «premediación» (Prada del Prado y López Gil, 2008, p. 107), escapan a la descripción del conflicto descrito puesto que no existiría un espacio real de tiempo para preparar el terreno antes de comenzar la gestión. En suma,

se trata de plantear un bosquejo de habilidades sociales que un coordinador de bienestar debe tener cuando actúa como «mediador» en la resolución de un conflicto de aula.

En último término, un coordinador de bienestar siempre tratará de enderezar las cosas desde un clima adecuado para ello y es entonces en el propio proceso de la «mediación» donde se producirá un aprendizaje de las partes en todos los sentidos. Se trata de que los propios estudiantes lleguen a un entendimiento y el coordinador debe esclarecerles las bases de este, a la vez que va desarrollando sus habilidades de socialización en una edad que es especialmente conflictiva.

2. EXPOSICIÓN DEL CASO

Aplicando la habilidad social de la percepción personal –como primera que interviene en cualquier conflicto (Prada del Prado y López Gil, 2008, p. 102)- para presentar la situación, se podría decir que situamos el estudio de caso en un conflicto destructivo en el que las partes implicadas son dos estudiantes y el coordinador de bienestar el moderador de estas. Se podría describir el evento hipotético así:

Supongamos que, en una clase de secundaria, dos estudiantes, Pedro y Paqui, han estado teniendo un conflicto continuo en el aula durante las últimas dos semanas. El conflicto se ha vuelto disruptivo para el ambiente de aprendizaje y ha afectado negativamente a todos los demás estudiantes. Los problemas entre Pedro y Paqui se han manifestado en: discusiones constantes en un tono de voz elevado interrumpiendo la clase y rumores difamatorios que se han esparcido en redes sociales por parte de Pedro hacia Paqui.

La mediación se entiende en situaciones así como una forma de gestión donde el coordinador de bienestar guía las propuestas hacia un acuerdo sin intervenir directamente; aunque sí que se le presupone una cierta disposición a introducir sugerencias durante el proceso para guiarlo hacia horizontes resolutivos (Ley Orgánica 8/2021).

En cualquier caso, podría decirse que se trata de un conflicto aislado, al menos para el análisis que se desarrolla en las siguientes páginas. También habría que añadir que el conflicto se encuentra en situación de desescalada; es decir, que ya ha llegado a su máxima expresión y se ha estancado (Rubin, 1975). Es en este proceso de desescalada en el que el coordinador de bienestar debe intervenir para gestionarlo positivamente y solucionarlo definitivamente si fuera posible.

Evidentemente, no existe ningún construccionismo o creación de conocimiento a extraer de este conflicto (Valle Arias y Núñez Pérez, 1989, p. 294). Es eminentemente destructivo y debe ser gestionado in situ, puesto que los potenciales conflictos anteriores entre las partes implicadas escapan a la información directa que de él se

derivan, aunque sí que pueden dar pistas tácitas al coordinador para gestionar las negociaciones.

La actuación del coordinador consiste entonces en generar un proceso retrospectivo de observación de lo sucedido, para que el acuerdo venga de la mano de un refuerzo de las relaciones sociales por el entendimiento mutuo. La mediación debe suceder entonces sin tiempo para establecer una *premediación*. Por su parte, la variable principal de contenido emocional que está en juego parece ser la siguiente: la relación social entre los dos compañeros.

2.1. El elemento del «consenso-colaboración»

Siguiendo el instrumento de evaluación de la conducta de los individuos a la hora de la gestión de conflictos derivado de Thomas y Kilmann, el TKI (OPP, 2009), se ha deducido que se podría gestionar el conflicto de una manera orientada al «consenso-colaboración» (OPP, 2009). Se sitúa la modalidad, por tanto, en el cuadrante superior derecho del modelo que se deriva de las investigaciones de los autores.

Desde la perspectiva del coordinador como mediador-desarrollador, esto se traduce en una herramienta positiva para el proceso de la mediación tanto eficiente como eficaz. Se enfatizaría la negociación positiva entre las partes desde una posición de «cooperación activa», a la vez que se tendería a la asertividad en el planteamiento de las informaciones desde la situación de guía. El interés fundamental radicaría en la llegada a un acuerdo que satisfaga a ambas partes (Prada del Prado y López Gil, 2008).

En este sentido, el estilo es aún más complicado que el de la negociación simple puesto que se busca la información entre partes para llegar a un entendimiento profundo de la situación de conflicto. Siempre desde la perspectiva del coordinador de bienestar, como mediador-desarrollador, se debe denotar un altruismo total en el que se desea un acuerdo entre pares desde la puesta en escena de todas las informaciones necesarias para llegar a la comprensión de la situación y, últimamente, a una solución constructiva del mismo².

3. RESULTADOS ESPERABLES

En la siguiente tabla se plantea una hipótesis de resolución a raíz de la actuación del coordinador, teniendo en cuenta todas las variables planteadas y bosquejando las habilidades sociales que intervienen en el proceso.

² En caso de que la negociación, aunque mediada, no llegase a un camino consensuado de diseño resolutorio, el proceso debería, al menos, dejar abierta la oportunidad de continuar las negociaciones.

Tabla 1. Ejemplo de coordinador de bienestar actuando como «mediador» empleando el estilo del consenso en la negociación entre las partes

Coordinador de bienestar como «mediador» empleando el estilo del consenso en la negociación entre las partes para buscar la transformación social		
Situación	Actores	Hipótesis durante la resolución del conflicto
Planteamiento de partida	Pedro	«Paqui ha hablado mal de mi a mis espaldas».
	Paqui	«Pedro me ha insultado a través de un grupo de <i>whatsapp</i> que ha creado con el resto de la clase sin incluirme».
	Coordinador	Desarrollo de la información activa. Opciones de intervención: [A Pedro] -¿Estás seguro de que Paqui ha hablado mal de ti? Y, si es así, ¿fue antes o después de conocer la existencia del grupo de <i>whatsapp</i> ? [A Paqui] -¿Qué es lo que te ha llevado a hablar mal de Pedro? Y, si es cierto, ¿por qué no has decidido hablar directamente con él? [A Pedro] -¿Crees que la mejor solución para solucionar este conflicto con Paqui es pagarle con la misma moneda? [A Paqui] -¿Cómo te has sentido al saber que Pedro ha creado un grupo de <i>whatsapp</i> a tus espaldas?, ¿qué te gustaría decirle?
Proceso de negociación por consenso	Pedro	«He creado un grupo de <i>whatsapp</i> porque Paqui no quería hablar conmigo y quería saber qué le sucedía».
	Paqui	«Me resultó incómodo que Pedro me tratase mal en un momento concreto y me fue imposible comunicarme con él al respecto porque se mostró frío conmigo».

	Coordinador	Estructuración y exposición de la información aportada por las dos partes.
Conclusión de salida como grupo (hipótesis)		Paqui no ha hablado mal de Pedro. Ha sucedido una situación de incomunicación por un conflicto pasado que quedó sin resolver. Pedro ha creado un grupo de <i>whatsapp</i> con el fin de recabar información sobre por qué Paqui tenía un bajo concepto de él a fin de poder modificar esa situación.
Habilidades sociales que han intervenido	(1) Coordinador en el momento del planteamiento de partida	Escucha activa
	(2) Coordinador durante la negociación por consenso	Empatía y liderazgo emocionalmente inteligente

Fuente: elaboración propia.

4. APROXIMACIÓN FINALES: ¿QUÉ HABILIDADES SOCIALES DEBE POSEER LA FIGURA DE UN COORDINADOR DE BIENESTAR PARA LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS POR NEGOCIACIÓN CON EL OBJETIVO PRINCIPAL DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL INTEGRAL?

Desde la perspectiva del coordinador de bienestar se ponen al servicio de los involucrados en el conflicto la habilidad de escuchar activamente –en el sentido de «atención interior» de Carkhuff (citado por Alemany, 2001, p. 5) que puede desarrollarse como capacidad individual-; y la de responder ante las cuestiones de las partes para gestionar la situación, desde un liderazgo emocionalmente inteligente (Vargas Jiménez, 2007, p. 83).

Por su parte, se entiende el liderazgo emocionalmente inteligente como la capacidad de gestionar un grupo horizontalmente, combinada ésta con «la habilidad para percibir, expresar y valorar con exactitud las emociones, para generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para entender y conocer las emociones propias y las de los demás y regular las conductas emocionales es la llamada inteligencia emocional» (Mayer y Cols, 2004; citados en Barrientos Fernández, 2015, p. 72).

Finalmente, habiendo explicitado que el estilo de gestión de conflictos por el que se apuesta es el del «consenso», esto afecta de la siguiente manera a las habilidades sociales que se requieren en el proceso de *mediación* de un coordinador que actúe como guía en una negociación entre pares con cooperación activa:

- a. La escucha activa, motivada por el deseo de llegar a un entendimiento de la situación. La asertividad -i.e. flujo pluri-direccional de informaciones de manera adecuada (Bermejo Campos y Fernández Batanero, 2010, p. 75)- requerida para la estructuración de la información.
- b. Son la empatía y el liderazgo emocionalmente inteligente las habilidades que quizás quedarían relegadas a unas aptitudes más bajas como coordinador de bienestar. La primera siendo más bien fruto de un trabajo personal (Alonso López et al., 2014, p. 3), y la segunda tendente hacia arriba, de lo que se deduce de la habilidad asertiva en sí misma (Alonso López et al., 2014, p. 3). En cualquier caso, ambas muy interrelacionadas, se sitúan en la cúspide de la optimización de cualquier proceso de mediación. Siempre debería llegarse al «equilibrio de las percepciones distorsionadas [personales] de los demás» (Vaello Orts, 2005, p. 90), para lograr la consecución de una habilidad emocional óptima por parte del coordinador de bienestar en un aula. Y es notorio que sólo así es posible que su intervención de mediación en cualquier conflicto esté orientada a una resolución positiva y justa del mismo.

Igualmente, es necesaria la estructuración de la información (Prada del Prado y López Gil, 2008, p. 103) que se va recabando para ser capaz de presentársela a los implicados a modo de recapitulación constante a medida que la negociación avanza. Se debe recordar que el papel del coordinador-mediador es hacer avanzar una negociación que brote en forma de propuestas desde los propios afectados. Esa capacidad de liderazgo emocionalmente inteligente a la hora de presentar una información estructurada debe acompañarse siempre de asertividad en los planteamientos para agilizar el proceso de toma de decisiones hacia una meta justa desde la objetividad de un espectador terciario (Prada del Prado y López Gil, 2008, p. 103).

No se puede decir que el coordinador sea ajeno al conflicto, sin embargo, puesto que debe mostrar siempre la empatía inherente a su preocupación intrínseca por todos sus estudiantes, a los que ha de dirigirse siempre desde un estilo educativo tendente a la democracia (Cerezo et al., 2011, p. 58). Por último, se le suponen al coordinador una panoplia de herramientas prácticas para conducir las situaciones concretas dentro de un aula, atendiendo a las informaciones específicas que tienen de cada uno de los estudiantes, y de los contextos de conflicto particulares; puesto que las habilidades sociales, en sí mismas, «[...] suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas [a cualquier tipología de conflicto de aula]» (Rodríguez Rodríguez et al., 1989, p. 384).

Eventualmente, el estilo relacional que un coordinador debe promover en el aula es la horizontalidad donde las partes implicadas participen en la toma de decisiones desde la libertad total y la necesidad de una construcción del conocimiento proactivo «con un fin común» (Spillane et al. (2001), Elmore (2000), citados por Labrín Bórquez, 2014, p. 88).

En una mediación justa, es de especial interés que las propuestas activas que broten de la negociación se tengan en cuenta de manera imparcial por parte del coordinador de bienestar para hacer del proceso un desarrollo de aprendizaje que tenga un afán de transformación social integral colectiva.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alemany C. (2001). Aprender a escuchar bien. En C. Alemany (Ed.), *14 Aprendizajes Vitales* (5^o ed) (pp. 63-80). Desclee.

Alonso López, M. C., González Miy, D. y Mejía Duclaud, A. (2014). La asertividad: una competencia primordial del docente en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(12). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2014.12.64863>

Ballesteros, B. y Mata, L. (2017). Jóvenes: bullying y ciberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 115. <https://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/revista-de-estudios-de-juventud-115-jovenes-bullying-y-ciberbullying>

Barrientos Fernández, A. (2015). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación].

Bermejo Campos, B. y Fernández Batanero, J. M. (2010). Habilidades sociales para la resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/205>

Caravaca Llamas, C. y Sáez Olmos, J. (2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16. <https://eduso.net/res/revista/16/el-tema-acercamientos/la-mediacion-herramienta-para-la-gestion-de-conflictos-en-la-escuela>

Cerezo, M. T., Casanova, P. F., Torre, M. J. de la y Villa Carpio, M. de la (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria.

- European Journal of Education and Psychology* 2011, 4(1), 51-61. doi: 10.1989/ejep.v4i1.76.
- Labrín Bórquez, K. Y. (2014). *Prácticas que configuran un liderazgo distribuido en un liceo politécnico de la comunidad de San Miguel*. Universidad De Chile. Facultad De Ciencias Sociales, Departamento de Educación Magíster.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de junio de 2021, núm. 134, pp. 1-75. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-9347-consolidado.pdf>
- Medina, F. J. y Muduate Jaca, L. (2005). La naturaleza de la negociación. En L. Munduate Jaca y F. J. Medina Díaz (Coords.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 119-136). Pirámide.
- OPP. (2009). *Instrumento Thomas-Kilmann De Modos De Conflicto*. Adaptación de Thomas, K. W. y Kilmann, R. H. (1976). *Conflict and Conflict Management*.
- Prada del Prado, J. y López Gil, J. A. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, 148, 99-116. https://www.edu.xunta.gal/centros/espazoAbalar/aulavirtual/pluginfile.php/635/mod_resource/content/1/LA%20MEDIACION%20COMO%20ESTRATEGIA%20DE%20RESOLUCION%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20EL%20AMBITO%20ESCOLAR.pdf
- Rodríguez Rodríguez, R. I., Gómez, A. y Mir Pozo, M. L. (1989). Las Habilidades Sociales y las Destrezas Docentes en la Formación de los Maestros. *RIFOP : Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 6, 383-392. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117667>
- Rubin, J. Z. y Brown, B. R. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation*. Academic Press. <http://www.sciencedirect.com/science/book/9780126012507>
- Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Santillana.
- Vargas Jiménez, I. (2007). El ejercicio del liderazgo y su relación con la inteligencia emocional en la administración educativa. *Revista Electrónica Educare*, X(1), 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194119261005.pdf>

Zaitegi, N. (2016). La Educación en y para la Convivencia Positiva en España. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 94-124. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.2.005>

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA NARRATIVA AL AULA

Almudena Cotán Fernández

Universidad de Sevilla

acotan@us.es

<http://orcid.org/0000-0003-0362-4348>

Inmaculada Orozco

Universitat Jaume I

iorozco@uji.es

<https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>

1. EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

El término inclusión es un concepto fundamental en los discursos universitarios, así como en las políticas y acciones legislativas de las instituciones de Educación Superior (ES) (Moriña, 2017). Este concepto es uno de los principales indicadores de calidad de estas instituciones (Márquez y Melero-Aguilar, 2021). Ello ha provocado que, cuestiones como inclusión y equidad en las enseñanzas universitarias, se hayan convertido en los temas centrales de estudios recientes (Castellano et al., 2025; Cotán et al., 2021; Moriña, 2020; Orozco et al., 2024). En la literatura, se pueden encontrar estudios de género (Rohrer, 2005), estudios críticos sobre minorías étnicas (Connor et al., 2004), estudios centrados en el origen socioeconómico del estudiantado (Weedon y Riddell, 2016) y estudios sobre estudiantes con discapacidad (Fernández-Mayor et al., 2024; Gibson, 2015; Orozco et al., 2024), siendo este último el foco de atención de este capítulo.

El reconocimiento a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de ES, ha hecho que, el concepto de inclusión, ocupe un espacio fundamental en las normativas y políticas internacionales. Buena muestra de ello, se pueden encontrar en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Declaración de Incheon del Marco de Educación 2030 (2015) o la Estrategia 2020 para un crecimiento inteligente (desarrollo de los conocimientos y de la innovación), sostenible (una economía más verde, más eficaz en la gestión de los recursos y más competitiva) e integrador (orientado a reforzar el empleo, la cohesión social y territorial). (2014). Estas acciones,

han contribuido de forma exitosa a la defensa de acceso, participación, permanencia y éxito del alumnado con discapacidad en la universidad (Cotán et al., 2021). A su vez, países como Australia, Estados Unidos o Reino Unido han creado procedimientos y actuaciones que garantizan el derecho a una ES para las personas con discapacidad (Moriña, 2020; Perera-Rodríguez y Moriña, 2019). Todas ellas persiguen promover una educación inclusiva, justa y equitativa, a la vez que fomentar las oportunidades de aprendizaje para todas las personas, sin excepción (Lorenzo-Lledó et al., 2020).

En el contexto universitario español, durante el curso 2021/2022 hubo un total de 22.156 estudiantes con discapacidad en las aulas (Fundación Universia, 2023). Esta cifra supone el 1,6% del colectivo estudiantil. Este hecho ha conseguido que un número significativo de países hayan movilizado acciones a favor de la inclusión y accesibilidad en sus instituciones de ES (Barnes, 2007). La creación de oficinas de apoyo al estudiante con discapacidad, la incorporación (y uso) de tecnologías o el desarrollo de programas formativos al profesorado en materia de educación inclusiva, son un buen ejemplo de ello. Sin embargo, esto parece no ser suficiente para garantizar el derecho de acceso y continuidad a una educación de calidad del estudiantado con discapacidad (Gale et al., 2017).

Por tanto, sería imprescindible profundizar en estudios que analizaran las estrategias educativas inclusivas y eficaces que el profesorado universitario pone en práctica en sus aulas. Consecuentemente, los planes y programas de estudios inclusivos, no sólo deben responder a las necesidades de un grupo de estudiantes específicos, sino a todo el colectivo estudiantil en general (Pliner y Johnson, 2004). En esta línea, Florian y Beaton (2018) ya defendieron el enfoque alternativo de la pedagogía inclusiva. Desde esta mirada afirman que es importante ofrecer apoyos a todos los estudiantes, sin realizar diferenciaciones o ajustes reactivos para algunos (Black-Hawkins y Florian, 2012). Es decir, todo el alumnado puede aprender si existe un ambiente amable libre de barreras donde se garantice el sentido de pertenencia de todos los estudiantes y el aprendizaje sea relevante (Moriña, 2020). A través de ello, se conseguirá la participación del alumnado en el aula reconociendo y valorando sus diferencias. De hecho, se busca evitar los prejuicios que conlleva asociados la identificación de la discapacidad (Perera-Rodríguez y Moriña, 2019). Por ello, se propone que los planes y programas de estudios sean suficientemente flexibles que satisfagan las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y promueva su participación (Bunbury, 2020).

Enfoques como el Diseño Universal para Aprendizaje (DUA) permitirían tal fin (Sandoval et al., 2020). Es decir, se podrían diseñar programas, planes de estudios y materiales accesibles para que todos los estudiantes puedan acceder, participar y aprender sin necesidad de ajustes adicionales, reactivos y excluyentes. Además, se ha reflejado que los ajustes e implementaciones realizadas para los estudiantes con discapacidad desde el principio, no sólo beneficia a este colectivo, sino al estudiantado en general (Cotán et al., 2021).

Esta situación invita a reflexionar a las universidades sobre cómo ofrecer al alumnado un servicio educativo de calidad, que cumpla sus expectativas dentro de un marco de justicia social y equidad. De hecho, se torna esencial reflexionar, planificar y diseñar políticas, acciones y estrategias que promuevan en los estudiantes una educación inclusiva y de calidad y que, a su vez, les permitan permanecer y finalizar sus estudios con éxito (Orozco et al., 2024). Acciones consideradas esenciales para el buen desarrollo de las prácticas educativas. En este contexto, el presente capítulo se centra en ofrecer, desde un enfoque teórico-práctico, un análisis sobre cuáles son las principales características de los docentes inclusivos, así como ejemplos prácticos de recursos educativos, metodologías activas y estrategias de evaluación para su consecución.

1.1. Docentes universitarios inclusivos que celebran la diversidad

El profesorado es un elemento clave en el éxito y la sostenibilidad del enfoque inclusivo (Lipka et al., 2020). Desde este enfoque de la pedagogía inclusiva, estudios realizados en la ES, como Bain (2004), Lubicz-Nawrocka y Bunting (2019) y Moriña y Orozco et al. (2022), ofrecen algunas pistas sobre el perfil ideal del docente desde una perspectiva amplia, apuntando a la necesidad de tener competencias tanto personales como profesionales: responsabilidad, reflexión sobre la práctica, relación de apoyo, respeto y afecto hacia los estudiantes, uso de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante, enseñanza con ejemplos reales y prácticos, planificación cuidadosa y pasión y entusiasmo por la profesión. Estas se corroboran además con el estudio de Van der Heijden et al. (2015), quien indicó que las características definitorias de los docentes como agentes de cambio son: aprendizaje permanente (tener deseo por aprender y reflexivo), dominio (dar orientación, ser accesible, positivo, comprometido, confiado y seguro de sí mismo), emprendimiento (ser innovador y sentirse responsable) y colaboración (ser colegiado y trabajar con otros profesionales en coordinación). Por último, un docente comprometido con la inclusión debe caracterizarse por ser una persona que tenga conocimientos sólidos sobre su materia, pero también desprenda pasión por la misma. Asimismo, debe ser una persona que cuide las relaciones y vínculos con sus estudiantes con respeto y empatía.

1.2. Estrategias metodológicas inclusivas y evaluación inclusiva en las aulas universitarias

El desarrollo de las estrategias metodológicas en el aula por parte del docente, desempeña un papel crucial en el éxito de los estudiantes, especialmente para aquellos con discapacidad (Moriña, 2020; Sandoval et al., 2020). Ajustar las metodologías de enseñanza y los recursos didácticos a las necesidades de todo el estudiantado,

especialmente de aquellos con discapacidad, es clave para promover un aprendizaje inclusivo, equitativo y de calidad (López-Gavira et al., 2021).

En la literatura se han identificado numerosas estrategias metodológicas centradas en el papel activo y participativo del estudiante (Aguirre et al., 2021; Moriña, 2022; Sánchez y Morgado, 2022; Zahid, 2021), que permite empoderarle y ofrecerle protagonismo con el fin para fomentar su compromiso con el aprendizaje (Carballo et al., 2021; Zahid, 2021). Alejado de aquellas metodologías o enfoques que se centran en transmitir los conocimientos sin fomentar ningún tipo de interacción entre los estudiantes, las estrategias metodológicas inclusivas efectivas se basan en el uso de estrategias pedagógicas activas, participativas y colaborativas (Cotán et al., 2021). En la literatura científica ya se ha indagado acerca de estrategias metodológicas que promueve el profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva en etapas previas a la universitaria, como es el caso del trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje dialógico, el juego y la gamificación, los grupos interactivos, los rincones y el aprendizaje vivencial (Orozco y Moriña, 2020). Con este capítulo, se persigue indagar y compartir aquellas estrategias metodológicas inclusivas beneficiosas para el aprendizaje, la participación y el éxito del alumnado universitario con discapacidad. El potencial que estas estrategias tiene recae en el impacto positivo para todo el estudiantado.

En esta línea, ya se ha comprobado que las estrategias metodológicas inclusivas altamente valoradas por los estudiantes con discapacidad son aquellas que potencian su motivación y compromiso, así como las que generan un aprendizaje significativo y accesible (Moriña y Orozco, 2022; Carballo et al., 2021). Basadas en la teoría constructivista de Vygotsky (1978), los estudiantes, construyen sus aprendizajes en un andamiaje conceptual pasando el docente, a ser un facilitador y orientador de los mismos. Estos modelos didácticos, además de promover pedagogías inclusivas en las aulas, se centran en acompañar las necesidades individuales de cada estudiante (Koutsouris et al., 2020). Además, se ha evidenciado que, estas estrategias metodológicas, no sólo mejoran los aprendizajes de los estudiantes, sino que, también, desarrollan su sentido de compromiso y pertenencia (Almarghani y Mijatovic, 2017). Por ende, se recomienda a los docentes que apuesten por estrategias metodológicas que fomenten la participación activa de los estudiantes en el aula y generen interacción y apoyo mutuo y entre los iguales, para co-construir los conocimientos (Aguirre et al., 2021; Moriña, 2022; Zahid, 2021).

En este sentido, se propone que los docentes seleccionen estrategias metodológicas activas y coherentes que, no sólo se centren en el diseño de actividades por parte de los estudiantes. Estrategias que permitan tanto al profesorado como al estudiantado reflexionar, desde una perspectiva crítica, sobre lo que están haciendo y cómo mejorarlo. Por tanto, se debe optar por actividades que den autonomía a los estudiantes para que participen activamente en la construcción de un conocimiento significativo y reflexivo, fundamentado en sus propias experiencias. Metodologías específicas como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el trabajo cooperativo, los

estudios de caso, el Aula invertida (*Flipped Classroom*) o la gamificación, permitirían este hecho (Moriña y Orozco, 2022; Brewer y Movahedazarhouli, 2019).

En síntesis, el profesorado universitario debe apostar por estrategias metodológicas que fomenten el aprendizaje cooperativo ya que, además de los beneficios indicados anteriormente, también contribuyen a disminuir la ansiedad en los estudiantes al ayudarles a superar distintas barreras y obstáculos sociales, como las diferencias de edad, género, estatus social o habilidades (Miyazoe y Anderson, 2011). Así, las actividades que fomentan la participación en un ambiente de ayuda mutua, favorecen la construcción de un aula inclusiva y democrática que atiende a las características, intereses y capacidades de sus estudiantes (Gibbs et al., 2021). Esto pone de manifiesto que, los docentes, deben disponer de una amplia variedad de estrategias metodológicas que puedan aplicar y combinar en el aula para dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad para beneficiar a todo el grupo (Carballo et al., 2021; López-Gavira et al., 2021; Moriña, 2020; Sousa et al., 2022).

2. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Para avanzar hacia una universidad inclusiva, equitativa democrática y sostenible, es crucial diversificar la enseñanza sin etiquetar o juzgar las diferencias del alumnado, celebrando la diversidad como un valor para mejorar la docencia y ofrecer una enseñanza diversificada y de calidad.

La aplicación del DUA (CAST, 2024) se presenta como un paradigma clave para flexibilizar la enseñanza, adaptándola a las necesidades de todos los estudiantes desde el principio. En este desafío sobre cómo crear ambientes inclusivos de aprendizaje, las universidades deben asumir su responsabilidad revisando y fortaleciendo sus planes de formación docente y sensibilización de la comunidad universitaria, fomentando prácticas como la co-construcción del conocimiento y la reflexión crítica sobre la enseñanza.

Crear grupos de apoyo mutuo entre profesorado de diferentes áreas de conocimiento en colaboración con entidades del tercer sector como asociaciones y organismos que trabajan con personas con discapacidad puede facilitar la implementación de estrategias inclusivas que no solo benefician a este colectivo estudiantil, sino a todos los estudiantes.

3. AGRADECIMIENTOS

El presente texto nace en el marco de un Proyecto de Investigación Educativa (*«Análisis de buenas prácticas inclusivas a través de los recursos tecnológicos en las aulas universitarias: la visión del estudiantado con discapacidad»*) financiado por el Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva.

Las autoras del manuscrito agradecen a estudiantes universitarios con discapacidad que han colaborado en esta investigación. Sin su participación activa y tiempo, no hubiera sido posible este estudio. En segundo lugar, agradecer al Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva, por financiar el proyecto de investigación que permitió crear las estrategias formativas en este estudio analizada. Por último, la segunda autora del capítulo (Inmaculada Orozco), agradece a la Ayuda Juan de la Cierva-Formación JDC2022-049600-I financiada por MCIU/AEI/10.130397501100011033 y por la Unión Europea “Next GenerationEU” /PRTR.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., Carballo, R. y López-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Almarghani, E. M. y Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs-it is all about good teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 940-956. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135-145. <https://doi.org/10.1080/01425690600996832>
- Black-Hawkins, K. y Florian, L. (2012). Classroom teachers’ craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567-584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Brewer, R. y Movahedazarhouligh, S. (2019). Flipped learning in flipped classrooms: A new pathway to prepare future special educators. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(3), 128-143. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1619110>
- Brown, A., Heilig, J. V. y Brown, K. (2013). From segregated, to integrated, to narrowed knowledge: Curriculum revision for African Americans, from pre-brown to the present. En *The Resegregation of Schools* (pp. 27-43). Routledge.
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education—do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>

- Carballo, R., Cotán, A. y Spinola-Elias, Y. (2021). An inclusive pedagogy in Arts and Humanities university classrooms: What faculty members do. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(1), 21–41. <https://doi.org/10.1177/1474022219884281>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Castellano-Beltran, A., Carballo, R., & Moríña, A. (2025). Benefits and challenges of inclusive emerging technologies in universities: Analysis of the voice of students. *Education and Information Technologies*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13374-2>
- Comisión Europea. (2014). *Estrategia 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://acortar.link/UjHfw5>
- Connor, H., Tyers, C., Modood, T. y Hillage, J. (2004). Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates. *Institute for Employment Studies research report*, 552, 1-192. <https://acortar.link/hmFGP9>
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B. y Melero, N. (2021a). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13(6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Fernández-Menor, I., Doménech, A., Mayo Pais, M. E. y Aguirre, A. (2024). The voice of students with disabilities: reasons for going to university and criteria for choosing the institution. *Disability & Society*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2374496>
- Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Fundación Universia. (2023). *VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español*. Fundación Universia.
- Gale, T., Mills, C. y Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345-356. <https://doi.org/10.1177/00224871166857>
- Gibbs, J., Hartviksen, J., Lehtonen, A. y Spruce, E. (2021). Pedagogies of inclusion: a critical exploration of small-group teaching practice in higher education. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 696-711. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1674276>

- Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H. y Stentiford, L. (2020). How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>
- Lipka, O., Khouri, M. y Shecter-Lerner, M.(2020). University Faculty Attitudes and Knowledge About Learning Disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39, 982–996. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750>
- López-Gavira, R., Moriña Díez, A. y Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Lorenzo-Lledó, A., Gonzalo Lorenzo, G., Lledó, A. y Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141. <https://doi.org/10.3926/jotse.887>
- Lubicz-Nawrocka, T. y Bunting, K. (2019). Student perceptions of teaching excellence: An analysis of student-led teaching award nomination data. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 63–80. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1461620>
- Márquez, C. y Melero-Aguilar, N. (2022). What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*, 83(4), 829-844. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Miyazoe, T. y Anderson, T. (2011). Anonymity in blended learning: who would you like to be? *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 175-187. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.14.2.175>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas. *Culture and Education*, 34(2), 231–265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Moriña, A. (2020). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literatura review. *Pedagogika*, 140(4), 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Moriña, A. (2022) Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 371-386. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>

- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://acortar.link/xQoX4>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* <https://acortar.link/QhBGG>
- Orozco, I., Cotán, A., Van der Mel, L. y Cortés-Vega, M. D. (2024). What strategies did graduates with disabilities in Health Sciences use to persist and not drop out their studies? *Disability & Society*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2368558>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Perera-Rodríguez, V. H. y Moriña, A. (2019) Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>
- Pliner, S. M. y Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Équity & excellence in education*, 37(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/10665680490453913>
- Sánchez, M. N. y Morgado, B. (2023). With arms wide open. Inclusive pedagogy in higher education in Spain. *Disability & Society*, 39(7), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2022.2162858>
- Sandoval, M., Morgado, B. y Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: Faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Sousa, C., Neves, J. C. y Damásio, M. J. (2022) Empowerment and Well-Being Through Participatory Action Research and Accessible Gaming: A Case Study With Adults With Intellectual Disability. *Frontiers in Education*, 7, 879626. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2022.879626>
- Titsworth, S., Quinlan, M. M. y Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the Classroom Emotions Scale. *Communication Education*, 59(4), 431-452. <https://doi.org/10.1080/03634521003746156>

- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <https://acortar.link/cVOQn1>
- Van der Heijden, H., Geldens, J., Beijaard, D. y Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- Weedon, E. y Riddell, S. (2016). Higher education in Europe: widening participation. En *Widening higher education participation* (pp. 49-61). Chandos Publishing.
- Zahid, G. (2021). Evidence-based training approach for higher education faculty: brief model of inclusion and training of the disabled. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1151-1165. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0150>

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN LA UNIVERSIDAD ISABEL I: ANÁLISIS DE SU MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO

Diana Asensio García

Universidad Isabel I

diana.asensio@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0002-2226-2824>

Marco Antonio Gutiérrez Berzosa

Universidad Isabel I

marcoantonio.gutierrez@ui1.es

<https://orcid.org/0009-0004-0664-332X>

Yadirnaci Vargas Hernández

Universidad Isabel I

yadirnacisinay.vargas@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0002-5710-7760>

1. INTRODUCCIÓN

Avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad es una demanda clave de nuestra sociedad actual y, en este aspecto, las instituciones educativas deben comprometerse en propiciar este tipo de educación para todos. Lograr un objetivo tan ambicioso requiere compromiso y esfuerzo por parte de las instituciones educativas y de la comunidad educativa en general, así como de un cambio de perspectiva y de conciencia social, tanto a nivel político como institucional, un cambio que permita instaurar un verdadero modelo de educación inclusiva (Benítez et al., 2019; Tobón y Cuesta, 2020).

Para ello, es imprescindible analizar la realidad educativa e identificar todos los aspectos que sea necesario modificar (Fernández y Echeita, 2023). Este proceso de cambio debe partir de la idea de que la inclusión es un derecho fundamental de todas las personas y debe cumplir tres dimensiones fundamentales para que la inclusión sea efectiva y real: presencia, participación y progreso de todo el alumnado como lo indica la actual ley de educación (LOMLOE, 2020) y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU: Asamblea General, 2007).

En el ámbito educativo, el esfuerzo de crear entornos inclusivos históricamente se ha dirigido a etapas preuniversitarias, pero a medida que ha ido aumentando

la participación de alumnado más diverso en el contexto universitario, se ha ido reconociendo la necesidad de llevar a cabo prácticas educativas inclusivas que favorezcan su acceso, participación en igualdad de oportunidades, equidad y éxito (Carmona, 2020). Así, la educación inclusiva parte de la creación de ambientes educativos en los que se reconozca y se atienda a la diversidad del alumnado. Que la educación sea inclusiva, implica promover estrategias universales para todos y todas que no solo afecten al contexto educativo, sino que contribuyen a la creación de una sociedad justa, objetiva y equitativa. Así, dentro de este paradigma, la accesibilidad se postula como un pilar fundamental (Pasarín-Lavín, 2024).

Adentrándonos en la Educación Superior, para hacer realidad esta transformación, es necesario que se lleven a cabo buenas prácticas inclusivas (LOSU, 2023), como pueden ser la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, uso de apoyos necesarios que faciliten el acceso al conocimiento, la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Fuentes, 2023) o el Diseño Universal de Instrucción (DUI) (Lorenzo- Lledó, 2023), todas estas estrategias son idóneas para la atención a la diversidad del alumnado. Además, la irrupción de la docencia *online* universitaria ha supuesto nuevos desafíos y oportunidades en cuanto a inclusión. Este cambio de paradigma supone la interiorización de los principios básicos establecidos por el DUA (tabla 1), de acceso, construcción e internalización (CAST, 2011) los cuales deben ser proporcionados a los alumnos a través de múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión, tal y como nos señala Pastor, (2019).

El propósito del presente estudio es realizar un análisis de la metodología de la Universidad Isabel I (UI1), para determinar si esta cumple con los criterios del DUA y por tanto se puede considerar un modelo inclusivo. Este análisis representa una evaluación inicial con la intención de generar propuestas de mejora en un estudio posterior.

1.1. Diseño universal para el aprendizaje

El DUA surge en los años 80 en EE. UU. en el ámbito de la educación hospitalaria cuyas necesidades derivadas de la diversidad lleva a los expertos a buscar soluciones en la eliminación de las barreras generadas por un diseño curricular rígido apostando por otro pensado para todos y la variabilidad de necesidades presente. Así, emerge en el contexto formativo como un modelo educativo que, desde un enfoque absolutamente inclusivo, busca un replanteamiento pedagógico que facilite el análisis y la evaluación de los distintos diseños curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) y sus prácticas educativas con el objeto de identificar posibles barreras al aprendizaje y guiar a los actores a la configuración de una verdadera educación inclusiva que pretende adaptar el currículo a las necesidades y capacidades de la población discente. Para alcanzar este propósito la flexibilidad y la diversidad de opciones deben estar presentes para poder garantizar un aprendizaje accesible (Intef, s.f.).

Atendiendo el concepto de educación inclusiva, se comprende que la misma forma parte de «un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo» (UNESCO 2008, p.7). Por tanto, el DUA se perfila como un modelo para apoyar la transformación educativa y así seguir avanzando hacia una verdadera inclusión contemplada ya en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y el importante logro del ODS-4 en la Agenda 2030 que busca «garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos» (Alba, 2019).

Este modelo educativo busca integrar las tres principales áreas o redes neuronales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando la existencia de una red de reconocimiento que expone el qué del aprendizaje, una segunda red estratégica que atiende el cómo del aprendizaje y una tercera red afectiva asociada al porqué del aprendizaje.

De este conjunto de redes se asocian los tres principios del DUA que propone el *Center for Applied Special Technology* (CAST), principio de acceso, de construcción y de internalización, de los que se desprenden una serie de pautas, a modo de sugerencias, que pueden ser verificadas y que ayudarán y orientarán a los profesionales de la educación en el diseño universal de un currículo flexible y adaptado a la diversidad y la inclusión.

Tabla 1. Principios del DUA y su intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Principios	Proceso de enseñanza-aprendizaje
Acceso	Organización de ideas <i>Qué del aprendizaje</i>
Construcción	Identificación de la información <i>Cómo del aprendizaje</i>
Internalización	Motivación e interés <i>Por qué del aprendizaje</i>

Fuente: CAST (2011).

Algunos autores como Bañuelos (2021), señalan que un diseño educativo que incorpora estas tres redes neuronales en su estructura y procesos de enseñanza-aprendizaje facilitan en el alumnado orientar la motivación e interés hacia el aprendizaje (redes afectivas), identificar la información que debe ser procesada para su posterior aprendizaje (redes de reconocimiento) y organizar las ideas que le permitan generar un plan de trabajo y de estudio a fin de conseguir una meta (redes estratégicas). Tras estos principios el propósito principal del DUA no es otro que minimizar las barreras que producen los currículos rígidos diseñados para un alumnado neurotípico proporcionando nuevas oportunidades de aprendizaje a través de la flexibilización de los procesos ante una población estudiantil heterogénea (Gutiérrez-Berzosa et al., 2024).

Es importante señalar que estos ajustes no buscan simplificar los contenidos curriculares, se trata de que las instituciones educativas y sus profesionales exploren en las características del alumnado y en la manera en que cada uno de ellos construye el aprendizaje involucrándose en el diseño de opciones distintas que permitan ofrecer oportunidades de acceso al conocimiento para todos (Benítez et al., 2019).

1.2. Modelo educativo de la Universidad Isabel I

El modelo educativo *e-learning* de la Universidad Isabel I se ha establecido como un referente en las alternativas para llevar a cabo estudios de grado y posgrado en el sistema universitario español. Los beneficios de este modelo, como señala Gutiérrez-Berzosa et al., (2024), se han observado a lo largo de las últimas décadas y se basan en la adaptabilidad y educación personalizada, seguimiento educativo a través de diversos medios de comunicación, y la rapidez y agilidad en los procesos educativos con una variedad de recursos digitales

Así mismo, destaca la adaptabilidad y la capacidad de potenciar el desarrollo personal y profesional sin barreras geográficas y con facilidad de acceso. Por otro lado, este modelo contribuye al *networking* del estudiantado y el mundo laboral global actual. (Gutiérrez-Berzosa et al., 2024).

Tabla 2. Aspectos principales del entorno virtual de la UII

Criterios WCAG 2.1	El Aula virtual cumple con los estándares de accesibilidad WCAG 2.1, garantizando que la experiencia educativa sea accesible para todas las personas.
--------------------	---

Diferentes formatos del contenido didáctico	Se ofrecen diversos formatos (texto, audio, video, y gráficos interactivos) que facilitan el acceso al contenido didáctico y promueven un acceso universal independientemente de las necesidades y preferencias en la experiencia de aprendizaje de cada persona.
Ubicación del alumno dentro del contenido	El Aula Virtual brinda elementos de interacción intuitiva, además de secciones definidas que facilitan que el alumnado sea consciente de dónde se encuentra en el desarrollo educativo.
Alternativas textuales en las imágenes	Las imágenes y gráficos que se ofrecen en el contenido teórico virtual poseen descripciones textuales que otorgan alternativas de comprensión y comunicación para el estudiantado que utilizan lectores de pantalla.
Organización de contenido por encabezados	La estructura del contenido que se presenta está organizada con encabezados jerárquicos lo que posibilita una navegación completa y una buena comprensión, en particular al alumnado que utiliza productos de apoyo.
Estructura homogénea de los recursos	El Aula Virtual, los materiales y los recursos educativos poseen la misma estructura, promoviendo una rápida adaptación al entorno y a las particularidades de la Universidad.
Diseño Web Responsive	Para asegurar una experiencia de navegación positiva y accesible desde cualquier dispositivo electrónico, el Aula Virtual se adapta a los formatos y tamaños de las pantallas.
Adecuación del tamaño y color en el contenido textual	La accesibilidad en la lectura se gestiona mediante el correcto tamaño y color del contenido. Estos aspectos se pueden ajustar desde el entorno virtual para mejorar su legibilidad y beneficiar al mayor número de estudiantes.
Lectura en multinavegador	El Aula Virtual está configurado para ser compatible con los principales navegadores (Chrome, Firefox, Safari, Edge), fomentando una experiencia educativa correcta sin importar el navegador que se utiliza.
Materiales didácticos	El contenido educativo se ofrece al alumnado en materiales propios, específicamente elaborados para la enseñanza <i>online</i> por profesionales cualificados y utilizando medios audiovisuales y actividades interactivas.
Recursos complementarios	Además de los materiales didácticos de evaluación, en el aula Virtual se dispone de recursos adicionales que fomentan el aprendizaje autónomo y la profundización del tema como pueden ser lecturas, contenido audiovisual o enlaces a sitios web especializados.

Fuente: Universidad Isabel I (2024a).

Tabla 3. Aspectos principales del entorno presencial de la UI1

Modalidad de exámenes	Presencial u <i>online</i>
Apoyo en sede de exámenes	Ajustar las sedes donde se realizan las pruebas, facilitando los apoyos a las necesidades del alumnado.
Tiempos de realización de exámenes	Ajustar tiempos de realización de pruebas a las necesidades del alumnado.
Formato de exámenes	El examen es tipo test con 30 preguntas, cuatro opciones y solo una es correcta. Las respuestas erradas penalizan.
Formato de exámenes con ajustes	Personalización e individualización del modelo evaluativo. Ítems: Enunciados y respuestas adaptados y accesibles. Presentación del examen en el formato que más se ajuste a la persona. Fomentando la lectura fácil.
Apoyo en las prácticas externas	Se proporciona apoyo, asesoramiento y orientación antes, durante las prácticas de iniciación profesional, asegurando que tengan la ayuda necesaria para conseguir superar con éxito esta experiencia laboral y educativa.
Adecuación de centros en prácticas externas	Los centros profesionales donde el estudiantado acude a realizar las prácticas externas se seleccionan en función de las preferencias del alumnado y se ajustan a sus necesidades individuales. Se procura que todos los centros cumplan con los criterios de accesibilidad y respeto a la discapacidad, promoviendo entornos inclusivos.

Fuente: Universidad Isabel I (2024a).

1.2.1. El Servicio de Atención a la Diversidad como medio para conseguir entornos educativos inclusivos

Dentro de los servicios al alumno que se ofrecen en la UI1, se encuentra el Servicio de Atención a la Diversidad (SAD) cuyo objetivo es orientar, apoyar, asesorar y acompañar al alumno en los procesos de aprendizaje, así como de desarrollar y establecer protocolos de actuación y adaptaciones metodológicas necesarias para superar las barreras educativas, lo que favorece la igualdad de oportunidades entre el alumnado (Universidad Internacional Isabel I, 2024a).

Se establece en 2016 como una respuesta integral a la necesidad de inclusión social y al derecho universal de todas las personas a satisfacer sus necesidades educativas, especialmente en el ámbito de la discapacidad. Por otra parte, se centra en las características individuales, potencialidades y desafíos de cada persona, fomentando una inclusión plena y de calidad en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre con un estricto respeto a la privacidad y confidencialidad de los agentes educativos implicados (Universidad Internacional Isabel I, 2024a).

Esta atención a la diversidad y sus ajustes, no buscan simplificar los contenidos curriculares, sino que la institución se centra en las características de los estudiantes y en la manera en que cada uno de ellos construye el aprendizaje involucrándose en el diseño de opciones distintas que permitan ofrecer oportunidades de acceso al conocimiento para todos. El alumnado al que se atiende se clasifica en necesidades educativas, entendidas como características y condiciones personales permanentes que afectan al individuo en su totalidad, y necesidades de apoyo, entendidas como circunstancias temporales por las que el alumno/a no puede atender la carga lectiva con normalidad.

Tabla 4. Clasificación del alumnado atendido por el SAD

Necesidades educativas	Necesidades de apoyo
<ul style="list-style-type: none"> ← Discapacidades: incluye discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales. ← Trastornos de aprendizaje: como dislexia, disgrafía, discalculia, entre otros. ← Salud mental: apoyo a estudiantes con condiciones como depresión, ansiedad, trastornos de conducta, entre otros. ← Enfermedades crónicas: atención a quienes padecen enfermedades de larga duración que pueden afectar su desempeño académico. ← Enfermedades raras: adaptaciones y apoyo para estudiantes con enfermedades poco comunes que requieren atención especializada. 	<ul style="list-style-type: none"> ← Incapacidad temporal: atención a estudiantes que, por una condición temporal, necesitan adaptaciones específicas. ← Dependencia y cuidados: apoyo a quienes requieren asistencia continua en su vida diaria. ← Víctimas de violencia de género: proporcionamos un entorno seguro y adaptaciones necesarias para quienes han sufrido violencia de género.

Fuente: Universidad Isabel I (2024b).

2. METODOLOGÍA

En el presente estudio se aborda el análisis del modelo educativo de la Universidad Isabel I y su idoneidad con el DUA, entendido este como modelo educativo inclusivo. Para ello, las bases metodológicas tienen en cuenta como punto de partida la evaluación de programas como investigación aplicada.

En este contexto, se percibe la evaluación de programas como un caso común de investigación aplicada, también conocida como investigación de evaluación. En relación con Lizasoain y Joaristi (2000, p. 358), «la investigación aplicada no se centra en la búsqueda de la verdad o en la generación de conocimiento, sino en la utilización, el uso de dicho conocimiento para la acción, la intervención, y, en última instancia, el perfeccionamiento y la mejora». Por lo tanto, los métodos analíticos utilizados están claramente dirigidos a proporcionar respuesta y pruebas a las cuestiones que se han planteado al inicio del estudio, lo que nos acercará a posibles propuestas de mejora para la institución analizada.

Las fases que se han llevado a cabo para el presente estudio corresponden con las fases de una actividad investigadora, comenzando con la recogida de la información, explorando los entornos de la institución educativa (ver tabla 2 y 3), para continuar con la fase de análisis de los datos cualitativos teniendo en cuenta los principios de DUA lo que nos lleva a arrojar unos resultados preliminares.

3. RESULTADOS

La propuesta que se expone a continuación responde a la necesidad de crear espacios inclusivos en la Educación Superior y mejorar sus metodologías con el fin de seguir avanzando hacia una sociedad inclusiva real. Lo que supone un gran desafío para la comunidad universitaria actual.

Se ha realizado un análisis intensivo del modelo educativo de la Universidad Isabel I y de la labor pedagógica del Servicio de Atención a la Diversidad, así como de los aspectos más relevantes del entorno virtual y presencial en función de los principios del DUA.

3.1. Análisis del modelo educativo de la Universidad Isabel I

Analizado el modelo educativo de la UII se observa que esta apuesta por la docencia *online* lo que permite una mayor adaptación a las necesidades del alumnado. Desde este método educativo *online* se considera al estudiante como el centro de su propio aprendizaje, facilitando la organización de su estudio, asegurando el contacto directo con el equipo docente y proporcionando recursos de aprendizaje en diversos formatos de contenidos en el aula virtual, lo que promueve la interactividad y accesibilidad. Además, cuenta con un sistema de evaluación flexible.

Siguiendo con Gutiérrez-Berzosa et al. (2024), las fortalezas de la metodología de la UII, como institución de Educación Superior *online*, promueve el paradigma educativo del estudiante en el centro de la experiencia de aprendizaje, fomentando la adquisición de habilidades de organización y gestión del estudio mediante un contacto directo con el equipo docente y generando recursos de comunicación en el Aula Virtual que facilitan

la interacción de estos y la inclusión de todas las personas. Así mismo, se presenta un contenido adaptado a las exigencias propias del entorno virtual innato en el ADN de la Universidad. Por otra parte, al poseer un sistema evaluativo flexible, favorece que cada estudiante pueda seleccionar la vía evaluativa que mejor se amolde a sus necesidades.

El Servicio de Atención a la Diversidad es el recurso educativo y de gestión por el que la Universidad consigue la creación y mantenimiento de entornos educativos inclusivos. En colaboración con toda la comunidad universitaria, y en consonancia con los principios del DUA (Tabla 1), tanto el modelo didáctico inclusivo (ver tabla 5) como los aspectos relevantes del entorno virtual y presencial de la UI1 analizados (ver tabla 2 y 3), se elaboran y/o adaptan para que todo el alumnado, minimizando las barreras de acceso y participación, puedan conseguir el éxito educativo, independientemente de sus características, necesidades y potencialidades, aprovechando los beneficios que brinda esta modalidad de aprendizaje.

Tabla 5. Aspectos principales del modelo didáctico inclusivo de la Universidad Isabel I

Unidades Didácticas	Se presenta al alumnado seis unidades en diferentes formatos (pdf, digital y libro electrónico), cumpliendo con criterios de accesibilidad como alternativas textuales a las imágenes, ubicación del alumno dentro del contenido, organización de contenidos a través de encabezados, ampliación del contenido no textual sin ayudas técnicas, estructura homogénea en todos los recursos del mismo ámbito, diseño Web Responsive que permite la correcta visualización en cualquier dispositivo y modificación del tamaño del contenido textual de forma personalizada.
Actividades evaluables	Como en las unidades didácticas, se cumple con criterios de accesibilidad expuestos anteriormente.
Prácticas Externas	Se realizan prácticas presenciales dentro de un contexto profesional. Atendiendo a las solicitudes del alumnado con discapacidad, la Universidad promueve acciones para facilitar el desarrollo de las prácticas (solicitud de un centro o empresa específico al Departamento de Coordinación de Prácticas Externas).
Aula Virtual	Se cumple con el criterio WCAG 2.1 nivel AA en Accesibilidad web y Se cumple con la norma UNE 66181 _ 2012. Entre las acciones está la ubicación del alumno dentro del contenido, organización de contenidos a través de encabezados, estructura homogénea en todos los recursos del mismo ámbito, disponibilidad de los documentos académicos (guías docentes) en diferentes formatos: digital y pdf, modificación del tamaño del texto y del color que permite personalizar el entorno y guardarlo como parte del perfil de usuario. También se cuenta con lectura en multi navegador: Safari, Mozilla, Chrome, etc., alternativas textuales a las imágenes y diseño Web Responsive que facilita la correcta visualización en cualquier dispositivo: tableta, ordenador, teléfono móvil.

Fuente: Universidad Isabel I (2024a).

3.2. Aspectos relevantes del entorno virtual y presencial de la UI1 analizados

Como institución educativa basada en la metodología *e-learning*, el contexto de aprendizaje se realiza principalmente en el entorno virtual, aunque tiene diversas acciones en las que se requiere de presencialidad para completar el proceso educativo. Por tanto, a lo largo del análisis, se diferenciará la aplicación de los principios de acceso, construcción e internalización del DUA (ver tabla 1) en estos dos entornos pedagógicos (ver tabla 2 y tabla 3).

Tabla 6. Aspectos principales del entorno virtual de la UI1 y su correspondencia con el DUA

Entorno Virtual	Principio DUA
Criterios WCAG 2.0	Organización Construcción
Diferentes formatos del contenido didáctico	Acceso Construcción
Ubicación del alumno dentro del contenido	Acceso Organización
Alternativas textuales en las imágenes	Construcción
Organización de contenido por encabezados	Construcción
Estructura homogénea de los recursos	Construcción
Diseño Web Responsive	Construcción
Adecuación del tamaño y color en el contenido textual	Construcción
Lectura en multinavegador	Construcción
Materiales didácticos	No cumple
Recursos complementarios	No cumple

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Aspectos principales del entorno presencial de la UI1 y su correspondencia con el DUA

Entorno presencial	Principio DUA
Modalidad de exámenes	Construcción
Apoyo en sede de exámenes	No cumple
Tiempos de realización de exámenes	No cumple
Formato de exámenes	No cumple
Formato de exámenes con ajustes	No cumple
Apoyo en las prácticas de iniciación profesional	No cumple
Adecuación de centros en prácticas externas	No cumple

Fuente: Elaboración propia.

Actualmente, los aspectos del entorno virtual y presencial que no cumplen con el DUA se solventan mediante los ajustes aprobados por el SAD para el alumnado que lo requiere. Estos ajustes, no buscan simplificar los contenidos curriculares, se trata de que la institución se centre en las características del alumnado y en la manera en que cada uno de ellos construye el aprendizaje involucrándose en el diseño de opciones distintas que permitan ofrecer oportunidades de acceso al conocimiento para todos (Benítez et al., 2019).

4. CONCLUSIONES

Tras la revisión y valoración del diseño educativo propuesto por la UI1 se pueden identificar diversos elementos que cumplen con las indicaciones del DUA lo que pone de manifiesto la existencia de un modelo didáctico y evaluativo inclusivo, así como también, la minimización de las barreras de acceso y participación aspecto que responden a las características virtuales del entorno educativo. No obstante, se identifican algunos elementos que requieren de un replanteamiento del diseño que favorezca a todos los estudiantes independientemente de sus características y necesidades.

Podemos concluir que la aplicación de los principios del DUA en la Educación Superior no es una tarea menor, por tanto, esta apuesta por la verdadera educación inclusiva universitaria en entornos virtuales, debe ir de la mano de un cambio de conciencia y de un progresivo ajuste de los distintos elementos que configuran el universo académico. Los agentes involucrados en el diseño de los planes de estudio deben posicionar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta

la diversidad que se puede encontrar en el aula, ya que, de esta manera, el diseño será beneficioso para todos. En este sentido, cumplir con el modelo del DUA, en la apuesta y diseño del modelo educativo que se lleve a cabo, ofrecerá la posibilidad de acercar la enseñanza *online* a todos sin demérito de la calidad.

La buena práctica que lleva a cabo la UI1 da cuenta de la aplicación de los principios del DUA en el diseño de una propuesta evaluativa. El propósito de estas acciones se enmarca en el dar respuesta a la diversidad a través de la eliminación de las barreras que imposibilitan una plena inclusión de todo el alumnado. Las formas rígidas de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ir quedando atrás, incluyendo una mayor flexibilidad y adaptación a sus procesos evaluativos. (Gutiérrez-Berzosa et al., 2024, p. 335).

Finalmente, se considera necesario el desarrollo de propuestas de mejora e intervención en aquellos aspectos identificados que no cumplen con los criterios básicos del DUA y así, proporcionar al alumnado de la UI1 una educación superior inclusiva y de calidad para todas las personas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alba, P. C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Bañuelos, A. M. (2021). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el diseño de cursos en línea: Evaluación de una experiencia en educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 5.
- Benítez, R., Aguilar, S. y Sánchez, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 76-96. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6230>
- Carmona, C. E. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Ediciones Octaedro.
- CAST. (2011). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto Completo (Versión 2.0). Universidad Complutense de Madrid. https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traducción-Versión-2018_Rev2023.pdf

- Fernández, M. L. M. y Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), acceso anticipado. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Fuentes, S. S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado* (Vol. 236). Narcea Ediciones.
- Gutiérrez-Berzosa, M. A, Vargas-Hernández, Y. y Asensio, D. (2024). Diseño y elaboración de las pruebas de evaluación (exámenes) desde el DUA en la Universidad online. En I. Martín Lozano y A. B. Sánchez-García (Coords), *Una Educación inclusiva y de calidad: Ideas y estrategias para seguir avanzando* (1º Ed., pp. 323-336). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lizasoain, L. y Olariaga, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 357-379.
- Lorenzo-Lledó, A. (2023). *El modelo educativo inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Atención a la Diversidad en los Centros Educativos.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *BOE*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSE). *BOE*, 23 de marzo de 2023, núm. 70, pp. 1-74. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- ONU: Asamblea General. (2007). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad: Resolución aprobada por la Asamblea General*.
- Pasarín-Lavín, P. (2024). *Atención a la diversidad. Transforma tu programación, transforma tu aula*. Tania Pasarín-Lavín.
- Redondo Prieto, J. L. (2020). *DUA TIC. Un camino hacia la inclusión*. INTEF.
- Tobón, I.C. y Cuesta, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Universidad Internacional Isabel I. (2024a). *Política de Accesibilidad*. <https://www.ui1.es/politica-de-accesibilidad>

Universidad Internacional Isabel I. (2024b). *Servicio de Atención a la Diversidad*. <https://www.ui1.es/servicios-alumno/servicio-de-atencion-a-la-diversidad>

EL USO DE LA MAGIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Alberto Payá Rico

Universidad Isabel I

alberto.paya@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0003-3264-0507>

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este capítulo es destacar el valor de la magia como una herramienta pedagógica de gran potencial en la etapa de Educación Infantil. Como metodología activa y participativa, la magia constituye un recurso lúdico-didáctico de primer orden no explotado suficientemente en los centros educativos. Qué mejor etapa que la Infantil para utilizar este recurso «mágico» que engloba conceptos tan atractivos para los niños como sorpresa, juego, truco, ilusión, intriga, entretenimiento, etc. Basta nombrar la palabra «magia» para ver cómo los alumnos cambian la cara, y si se les pregunta si quieren ver un juego/truco de magia, todos contestarán rápido con un «sí» en voz alta.

Para la profesión docente, en el quehacer diario, como bien señala Ruiz (2017), «la invención y el descubrimiento de un nuevo método para la motivación del alumnado es un desafío constante» (p. 19). En esta línea, la magia forma parte de una enseñanza creativa e innovadora, una «enseñanza abierta y flexible donde los alumnos se inquietan por saber lo que va a pasar, lo que pasa o lo que ha pasado» (López y Gértrudix, 2019, pp. 155-156). La magia es «un recurso útil para llevarlo a la práctica en el aula puesto que favorece al aprendizaje del alumnado, su participación e inclusión y a su estado de ánimo» (San Frutos, 2020, p. 777).

Estas líneas presentan fundamentalmente la experiencia vivida en aulas de 4 años de Educación Infantil bajo el marco de trabajo por proyectos educativos. Como preámbulo a lo realizado en las aulas, se expone de forma sintética «para qué y cómo/cuándo» usar la magia de forma educativa.

Figura 1. Decoración de la puerta de entrada y pasillo



Fuente: Alberto Payá.

2. APRENDICES DE MAGOS

2.1. ¿Para qué y cuándo utilizar la magia como recurso pedagógico?

Partiendo de la experiencia y de lo indicado por los autores Ruiz (2017), Simó (2014), González-Puelles y Fragueiro (2018), López y Gértrudix (2019), San Frutos (2020), y Alzaga, (2021), se puede extraer una larga lista de motivos por los que utilizar la magia educativa, así como de situaciones, momentos o formas de aplicarla como recurso didáctico.

¿Para qué usar la magia educativa? Pues para:

- Aportar variedad/novedad y estimular/motivar el aprendizaje. Disfrutar aprendiendo.
- Conseguir una mejora académica y/o personal. Ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Lograr un aprendizaje autónomo del alumno.
- Educar en emociones.
- Desarrollar la creatividad, la imaginación y la improvisación.
- Ejercitar la memoria.

- Mejorar la expresión oral (y escrita).
- Estimular y desarrollar el pensamiento matemático.
- Desarrollar la psicomotricidad fina y gruesa.
- Ayudar a desinhibirse. Luchar contra la timidez. Favorecer la participación.
- Aumentar la autoestima y la confianza en sí mismos. Superar miedos e inseguridades. Potenciar la personalidad.
- Aprender a comunicarse.
- Desarrollar habilidades artísticas.
- Reducir la tensión en el aula o el estrés/ansiedad en los alumnos. Crear un clima agradable. Beneficiar al estado de ánimo del alumnado.
- Explicar contenidos o recordar conceptos. Asimilar mejor ciertos contenidos.
- Dinamizar actividades.
- Hacerles pensar. Despertar la curiosidad. Llamar y/o mantener la atención del alumnado.
- Centrar/desarrollar la atención. Incrementar la concentración.
- Controlar/mejorar el comportamiento de alumnos conflictivos o menos disciplinados.
- Resolver problemas de convivencia.
- Cultivar la disciplina.
- Mejorar la relación entre profesores-alumnos y entre alumnos (habilidades sociales).
- Proyectar/mejorar una imagen positiva del maestro.
- Educar en valores.
- Favorecer hábitos saludables y de seguridad personal, comportamientos cívicos, etc.
- Trabajar los cinco sentidos.
- Desarrollar el pensamiento crítico, la astucia.
- Trabajar las diversas áreas del currículo.
- Favorecer la inclusión para atender la diversidad.
- Educar, crecer, cultivar la espiritualidad, trascendencia, religión.
- ...

Figura 2. Cuentos y magos



Fuente: Alberto Payá.

¿Cómo/cuándo utilizar la magia educativa?

- Como «chantaje mágico»: un premio al buen comportamiento¹.
- Como introducción a temas o centros de interés. Punto de partida de un tema.
- Como descanso entre actividades: una pausa divertida entre sesiones.
- Como técnica para llamar la atención.
- Como entretenimiento. Recurso «polivalente».
- Como método de relajación.
- Como clase de educación artística.
- Como proyecto educativo de Infantil.
- Como elemento de mediación a la hora de intervenir en conflictos.
- En excursiones y salidas del colegio. En el viaje/autobús. Al regresar al colegio.
- En los momentos de recreo/patio.
- En el comedor escolar y en el momento de higiene personal.
- En determinadas fiestas colegiales, días especiales o internacionales.
- En celebraciones religiosas.
- En las tutorías/entrevistas con los padres (si está el alumno presente).
- ...

¹ Es interesante el método con refuerzo positivo que aplica Ruiz para mejorar la conducta de los niños: «Un conejo en la chistera». Se dibujan tres chisteras en la pizarra y se explica que dentro está *Manolito Rabbit*, un conejo que irá saliendo si todos se portan bien. Conforme mejora el comportamiento de los alumnos, se va dibujando las orejas del conejo en la primera chistera, más adelante la cabeza en la segunda chistera, y por fin el conejo entero con una varita en la tercera. Como premio, llegado este nivel, la clase ha obtenido un juego de magia (2017, pp. 37-38).

Figura 3. Manualidad: máscara de Aladdín, Jasmín, Genio y lámpara maravillosa



Fuente: Laura Martí.

2.2. Proyecto de «Magia»: Aprendices de magos

A continuación se presenta de forma resumida un modelo de aplicación de la magia como recurso educativo llevada a cabo en un aula de Infantil de 4 años de un colegio de Valencia durante el curso 2020-2021 (en adelante Proyecto A) y en otra aula de 4 años durante el curso 2023-2024 (en adelante Proyecto B). Ambos proyectos de magia tuvieron una duración de un cuatrimestre y el título de ellos fue el de «*Aprentes de mags*» (Aprendices de magos). Mientras se realizaban los proyectos educativos, los alumnos participaron en varias celebraciones religiosas en la escuela en la que también se utilizó la magia.

En el curso 2024-2025, también ha comenzado un proyecto en una clase de Infantil de 4 años bajo el título de «*Tú eres màgia*» (Tú eres magia). Tanto en este como en el Proyecto B, ha colaborado un alumno de 1º ESO (Darío), que a su vez recibe clases de magia, realizando unos juegos/trucos en las aulas de Infantil.

Los proyectos A y B se desplegaron en las siguientes fases:

2.2.1. Elección del tema

Para elegir el tema del proyecto educativo los alumnos lanzaron en asamblea los temas que más les interesaban y de los que tenían curiosidad por aprender: dinosaurios, policías,

bomberos, magia, la selva, etc. Por votación, 17 de los 25 alumnos (Proyecto A) y 20 de los 25 alumnos (Proyecto B), decidieron que querían realizar el proyecto de «la magia».

2.2.2. Fase preliminar

Como actividad motivadora, en el Proyecto A, la tutora apareció un día con una vestimenta de maga y con unos trucos preparados. Les indicó a los alumnos que se había apuntado a una «Escuela de Magia» para poder aprender muchos juegos y curiosidades de los magos y así poder enseñarles a ellos. Entre todos, inventaron también un nombre para llamar a la profesora cuando ya fuera maga «titulada».

En el Proyecto B, la tutora recibió un mensaje de audio que escuchó junto a los alumnos, en el que se le invitaba a acudir a la escuela de magos «Estrella Brillante». De regalo, le habían enviado una vestimenta de maga con algunos de sus complementos. En esa escuela, la tutora podría aprender muchos trucos y curiosidades de los magos y así, con sus nuevos conocimientos, enseñaría a los alumnos muchas cosas.

Figura 4. Manualidad: gorro-conejo con palo



Fuente: Laura Martí.

2.2.3. Fase de identificación de ideas previas

En este momento la tutora preguntó a los alumnos qué cosas sabían de los magos y estas se fueron poniendo por escrito. Algunas de las respuestas recogidas en ambos proyectos fueron: un mago hace magia; tiene una varita mágica; hacen aparecer un conejo; las brujas son mágicas y hacen pocimas; el mago tiene un sombrero; los magos

tienen una capa, un traje, un saco, cartas, un armario, hacen espectáculos, hacen desaparecer niños; la magia es para divertirnos; etc.

Esta fase es importante pues ayuda a construir nuevos conocimientos a partir de lo que el alumnado ya sabe o cree que conoce.

2.2.4. Fase de clasificación de tareas

En esta fase, se preguntó a los alumnos qué querían saber sobre los magos o la magia, y se fue votando cada una de las propuestas. Estas fueron algunas de las preguntas y votos obtenidos en el Proyecto A:

- ¿Cómo son las cartas de los magos? (12)
- ¿Cómo hacen magia los magos? (13)
- Cómo hacer un sombrero de mago (15)
- Quiero saber el nombre de algunos magos (12)
- Quiero saber los secretos de los magos (14)
- Quiero aprender a arreglar cosas con magia (13)
- Quiero hacerme un traje de mago (19)
- Lugares donde se hace magia (15)
- Objetos mágicos (17)
- ¿Qué es un mago? (16)

En el Proyecto B se reunieron las siguientes respuestas o inquietudes:

- ¿Cómo hacen los trucos de magia?
- Queremos hacernos un disfraz de mago.
- ¿Cómo hacen volar las cosas?
- ¿Cómo hacen aparecer y desaparecer cosas?
- Conocer a algunos magos.
- ¿Por qué Don Bosco era mago?
- ¿Hay alguna maga chica?

2.2.5. Fase de trabajo de investigación

Esta es la fase en la que, propiamente, se desarrollaron las acciones centrales del proyecto educativo de la magia. Las actividades que se fueron realizando durante los proyectos fueron las siguientes:

- o Decoración de la puerta del aula, del pasillo y de la clase.
- o Mapa conceptual.

- Vestimenta de los magos: confección de un disfraz de mago para cada alumno (capa, gorro y varita).
- Trucos de magia sencillos: con pequeños objetos, manos/dedos, cartas, monedas, pañuelo, agua...
- Conocimiento de magos de la historia, magos actuales y magos de cuentos.
- Curiosidades de los magos/magia.
- Normas de los espectadores (público).
- Normas de los magos (juramento).
- Palabras y frases mágicas.
- Adivinanzas (mago, conejo...).
- Manualidades: gorro-conejo con palo; monedas; casita que se colorea sola; mago con foto y pajita; cuento con manos; máscara de Aladdín, Jasmín, Genio y lámpara maravillosa; nombre que aparece; cartas; etc.
- Libro final del proyecto (con las fichas realizadas).
- Cuentos infantiles con magos: Mago Tito, Mago de Oz, Aladdín, Maga Alejandra, El Mago de las Letras, Harry Potter, etc.
- Grabación de un vídeo final demostrando sus aprendizajes y habilidades realizando trucos de magia y experimentos sencillos.

Siguiendo a Ruiz (2017, pp. 30-34), al hacer «Magia Educativa», entre otras cuestiones, se intentó usar materiales comunes y normales para los alumnos; la participación activa de todos; se cuidó la presentación (adecuación de los juegos de magia con pequeños detalles, historias...); y se practicó -sobre todo la docente- la *Misdirection* (desvío de atención para ocultar la acción secreta). Se cuidó también el tema de la vestimenta, pues en los niños de hasta 5 o 6 años, además de que los juegos han de ser cortos, simples y directos, es preciso que el mago vista de forma divertida, estrambótica, con colores alegres y llamativos (Alzaga, 2021, p. 44)².

2.2.6. Fase de revisión de aprendizajes

Finalmente, se revisó el proceso y se evaluaron los resultados. Los alumnos indicaron aquello que habían aprendido y se plasmaron sus respuestas en un cartel. Ciertamente, los alumnos disfrutaron y aprendieron mucho durante la elaboración de ambos proyectos y pudieron responder a las dudas y curiosidades que tenían al inicio de los mismos. Además, con el vídeo final, pudieron compartir sus aprendizajes y trucos con sus familias. No hay que olvidar el papel clave de la familia dentro de este proceso educativo; «para conseguir su apoyo y motivación el docente debe aportarle información

² El público infantil es uno de los más exigentes y no de «nivel inferior». Un mago que se dedique a la magia con niños debe contar con unos rasgos muy concretos que le permitan «conectar, al mismo tiempo que dominar a su público, disfrutando de su trabajo, animando a los niños a que sueñen junto a él, y sobre todo, respetándolos, dándoles su lugar» (Alzaga, 2021, p. 43).

sobre este método de trabajo y deben conocer cuáles son los objetivos planteados con esta experiencia» (González-Puelles y Fraguero, 2018, p. 90)³.

Según los alumnos, entre otras muchas cosas aprendieron lo siguiente: «He aprendido trucos de magia»; «Me han gustado las manualidades de la magia»; «He aprendido que no tenemos que decir los secretos de los trucos»; «Me han gustado los trucos de cartas»; «He aprendido muchas cosas de la vida de algunos magos»; «Mentalismo quiere decir leer la mente de los demás»; etc.

Figura 5. Truco de magia: mapache «Willy»



Fuente: Encarna Castillo.

2.3. Celebraciones religiosas

En las celebraciones religiosas con niños y niñas de Educación Infantil, la magia se puede utilizar como un recurso para asimilar mejor el mensaje que se desea transmitir e iniciar en la oración.

En el colegio salesiano donde se realizó el proyecto de magia «Aprendices de magos» durante los cursos citados, hay costumbre que el alumnado de Infantil acuda por cursos

³ Las familias suelen colaborar mientras se lleva a cabo un proyecto educativo: ayudando en las manualidades, prestando materiales (cuentos, juegos...), colaborando en alguna actividad, etc.

a la iglesia del centro educativo en algunos momentos del año: inicio de curso, Navidad, fiesta de san Juan Bosco⁴, Miércoles de Ceniza, fiesta de María Auxiliadora, y fin de curso de 5 años (fin de etapa).

Siempre que se puede, el animador/presidente de la celebración usa la magia en algún momento para captar la atención, explicar/acompañar el mensaje que se desea transmitir, o despedir a los participantes. La magia, junto con otros recursos como la música, el baile, la expresión corporal, etc., es un recurso que ayuda al desarrollo de las oraciones y celebraciones pensadas para la etapa de Educación Infantil.

El que escribe estas líneas tiene la grata de experiencia de haber utilizado durante siete años consecutivos -y luego durante otros tres- un truco de magia como complemento en casi todos los encuentros con Educación Infantil. Se trata de un mapache⁵ al que se le puso por nombre «Willy» y que levanta pasiones entre los pequeños asistentes. Todos pensaban que «Willy» era mi mascota (viva). Poco a poco, el alumnado asociaba a «Willy» con lo festivo de la celebración que iban a vivir en la iglesia o en el aula. Con el paso del tiempo, comprobé que «Willy» quedaba fijado en sus memorias como punto de enganche con lo experimentado. Sorprende (y alegra) ver cómo son muchos los alumnos que, cuando ya están en Primaria, Secundaria Obligatoria o incluso Bachiller, preguntan todavía por aquel mapache que se les mostraba cuando tenían tres, cuatro o cinco años de edad.

3. CONCLUSIÓN

Por su versatilidad y carácter lúdico innato, la magia se revela ante el docente de Infantil como un recurso pedagógico de valor incalculable. Un recurso que, aunque no lo parezca, está a la mano de los que tengan ilusión por enseñar creativamente. En los trabajos por proyectos descritos *ut supra*, los alumnos no solo conocieron «cosas de la magia y de los magos», sino que desarrollaron su creatividad, imaginación, expresión oral, atención, curiosidad, emociones, psicomotricidad, disciplina, concentración, etc. Durante la realización de estos, los alumnos mejoraron en la convivencia entre ellos y el clima general del aula fue muy positivo.

La magia, como también se ha visto en el caso de las celebraciones religiosas, refuerza los itinerarios de oración y momentos celebrativos, ayudando a que el mensaje cale en los destinatarios y la dimámica del encuentro fluya mejor.

En definitiva, lo que se vive, celebra y aprende con magia, difícilmente se olvida.

4 San Juan Bosco (1815-1888) es patrono de los magos e ilusionistas desde 1953. El 31 de enero, fiesta de san Juan Bosco, es también el Día Internacional del Mago. En un reciente estudio se afirma que para Don Bosco, la magia formaba parte de su propuesta educativa y de su manera de llevar el Evangelio a la juventud (Aonso, 2023).

5 Se trata del truco comercial *Rocky Raccoon*.

Figura 6. Truco de magia: agua convertida en confeti



Fuente: Encarna Castillo.

4. BIBLIOGRAFÍA

Alzaga, A. (2021). La magia como recurso pedagógico. Aplicaciones prácticas en el aula de Educación Primaria. *Creatividad y Sociedad*, 34, 37-54. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/34/cap%202.pdf>

Aonso, J. C. (2023). *Don Bosco y la magia. Un acercamiento a los juegos del patrono de los ilusionistas*. CCS.

González-Puelles de Antonio, I. y Fragueiro Barreiro, M^a. S. (2018). Una experiencia de aula basada en los juegos de magia como herramienta pedagógica en Educación Primaria. *EA, Escuela Abierta*, 21, 77-93. <https://doi.org/10.29257/EA21.2018.06>

López González, D. y Gértrudix-Barrio, F. (2019). La Magia como recurso didáctico-lúdico para el desarrollo de la creatividad en niñas y niños de 5 años. *Aula De Encuentro*, 21(1), 143-159. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.8>

- San Frutos González, M. (2020). La magia como recurso educativo en un aula de Educación Infantil. El ilusionismo como recurso didáctico: cómo hacerlo y por qué. En G. Gómez, M. Ramos, C. Rodríguez y J. C De la Cruz (Coords.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 767-778). Dykinson.
- Simó Bouzas, R. (2014). *Aplicar la magia en la escuela. Propuesta de intervención en la educación formal* [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/125855>
- Ruiz Domínguez, X. (2017). *Educando con Magia. El ilusionismo como recurso didáctico* (4.^a ed.). Narcea.

NARRAZIONE 3.0, DIGITAL STORYTELLING E IA PER UN NUOVO PARADIGMA EDUCATIVO, IBRIDO E INCLUSIVO

Alessio Fabiano

Università degli Studi della Basilicata

alessio.fabiano@unibas.it

<https://orcid.org/0000-0001-5606-1548>

1. LA NARRAZIONE DI STORIE PER LO SVILUPPO DEL PENSIERO CREATIVO

Narrare storie è una delle attività umane più antiche e universali. La narrazione è uno strumento primario per la costruzione della cultura e dell'identità, sia quella individuale che collettiva. Le storie permettono alle persone e alle comunità di trasmettere tradizioni, valori e conoscenze, creando una «rete» di esperienze umane che condividono un fine comune.

La narrazione, non solo riflettono l'esperienza, ma è in grado di definire e modellare chi siamo e come ci relazioniamo con il mondo, fornendo un contesto per affrontare molte sfide e arricchendo il nostro bagaglio culturale.

È uno strumento che consente di tramandare e custodire memoria e conoscenza. In tempi antichi, le storie sono servite per mantenere attive le tradizioni e la cultura delle comunità, aiutandole a costruire un'identità collettiva.

L'attività narrativa non è solo un modo di comunicare, ma un processo ed uno strumento per comprendere noi stessi e il mondo che ci circonda.

Per mezzo delle storie, gli individui condividono esperienze, riflessioni e sogni, instaurando un legame emozionale ed un senso di appartenenza.

L'arte del narrare storie ha permesso all'umanità di riflettere sulla propria vita, superare i propri ostacoli e svelare i segreti delle interazioni umane. (Di Blas, 2016)

Robert McKee (2013) afferma che «[...] le storie ci equipaggiano per vivere» (p. 18), evidenziando il ruolo fondamentale che la narrazione svolge nell'affrontare le complessità della vita.

Le storie ci offrono un quadro per interpretare le esperienze, dando un senso agli eventi, alle emozioni e alle sfide che affrontiamo. Come Kenneth Burke ha sottolineato, le storie ci preparano per la vita fornendo esempi concreti di comportamenti umani, e ci offrono l'opportunità di esplorare le conseguenze delle nostre azioni in uno spazio sicuro e immaginativo. Le narrazioni non solo un mezzo di intrattenimento, ma ci equipaggiano per vivere una vita più consapevole, rendendoci più empatici e consapevoli non solo dell'esterno,

ma anche di noi stessi. Le storie, in quanto riflesso delle esperienze umane, ci aiutano a viaggiare nella vita quotidiana e trovare significato in ciò che facciamo.

Il potere narrativo risiede nella sua capacità di condividere esperienze, conoscenze e valori, creando un legame empatico tra il narratore e l'ascoltatore. Questo tipo di comunicazione va oltre la semplice trasmissione informativa, avvicinando le persone in modo autentico.

Quando ascoltiamo una storia, non siamo dei recettori passivi; ma osservatori attenti e partecipi. Questa capacità di coinvolgimento non riguarda solo l'infanzia, ma anche gli adulti possono viverla, sebbene abbiano meno occasioni di essere esposti a narrazioni significative. Attraverso le storie, non solo acquisiamo nuove informazioni, ma sviluppiamo un sapere esperienziale profondo.

I racconti offrono un'opportunità unica di apprendimento e riflessione critica, permettendo agli studenti di esplorare diverse prospettive e di collegare le esperienze personali con concetti teorici. Fungono da ponte che unisce le persone, creando spazi di empatia e comprensione reciproca. Inoltre, la narrazione non solo arricchisce il nostro bagaglio culturale, ma ci aiuta a formare legami significativi, facilitando una comunicazione più profonda e umana.

La narrazione ha suscitato un crescente interesse nell'ambito accademico, diventando oggetto di analisi da diverse prospettive, tra cui quella storico-antropologica, linguistica, socio-culturale e psicoanalitica. Negli ultimi anni, si è assistito a un rinnovato interesse per il pensiero narrativo, in particolare nei contesti psicologici e pedagogici, come evidenziato nelle opere di Jerome Seymour Bruner.

Bruner sostiene che la narrazione sia «il primo strumento interpretativo e conoscitivo di cui l'essere umano fa uso per dare senso alla propria esperienza di vita, in quanto soggetto socio-culturalmente situato» (Bruner, 1988).

Senza la capacità di interpretare le intenzioni e le emozioni delle persone coinvolte, non possiamo collocare questi episodi in una storia personale o collettiva che li renda significativi e coerenti. Di conseguenza, diventano semplici fatti senza relazioni, privi di valore culturale, sociale e personale, e rischiano di essere dimenticati. Senza la narrazione, le esperienze non trovano un posto nel nostro modo di vedere il mondo e sono destinate a cadere nell'oblio.

«La narrazione rappresenta anche, e soprattutto, la via attraverso cui dare forma alla propria identità. Quest'ultima si modella e si struttura mediante il narrarsi agli altri, grazie a un processo di negoziazione di significati» (Lagrec, 2024).

Lo storytelling in buona sostanza è la capacità di narrare utilizzando i principi della retorica e della narratologia. Il termine storytelling si può riferire a vari tipi di opere di narrativa, da opere audiovisive e ad opere letterarie.

Lo storytelling emerge come un'applicazione dinamica e sofisticata della dimensione narrativa. Non si limita a presentare eventi in modo lineare, ma utilizza tecniche e strategie mirate per coinvolgere il pubblico e suscitare emozioni profonde. In questo senso, lo storytelling si trasforma in un mezzo di comunicazione; è uno strumento per creare un

legame comune tra le percezioni personali di un evento e l'atteggiamento emotivo del pubblico verso di esso.

Questo approccio all'arte di raccontare storie è fondamentale per creare narrazioni creative e coinvolgenti. Quando ascoltiamo un racconto, il nostro cervello si attiva in modo particolare, stimolando le aree legate all'emotività. Questa attivazione è cruciale: più gli ascoltatori riescono a identificarsi con gli elementi della narrazione e a collegarli alle proprie esperienze personali, maggiore sarà il loro coinvolgimento emotivo. Questa dinamica evidenzia che la narrazione va oltre il semplice atto comunicativo; è un potente veicolo per l'apprendimento e l'identificazione. Attraverso lo storytelling, le storie non solo informano, ma anche trasformano, creando un legame profondo tra il narratore e il pubblico, e rendendo ogni esperienza condivisa un'opportunità di riflessione e crescita personale. (Perissinotto, 2020)

Alla base dello storytelling c'è una forma di pensiero specifica, quella narrativa, che si sviluppa attraverso l'immaginazione e si traduce in un discorso narrativo. Raccontare una storia richiede un processo di riflessione profonda sulle esperienze vissute e sui significati che queste racchiudono. Non si tratta quindi solo di trasmettere informazioni, ma di dare un senso a ciò che viviamo nella quotidianità. Lo storytelling e l'arte di narrare sono inseparabili da questo pensiero narrativo. Raccontare una storia non è facile: prima di tutto, è necessario esplorare e comprendere la complessità e le molteplici sfaccettature di ciò che stiamo cercando di trasmettere. Solo allora possiamo creare un messaggio che parli al pubblico e catturi l'attenzione delle persone.

Il discorso narrativo si manifesta in molteplici forme e generi, che vanno dai romanzi ai film e utilizzando diversi mezzi, come il linguaggio scritto, le immagini visive, i filmati e i contenuti digitali.

Secondo Marchese (1983), i seguenti elementi caratterizzano la struttura del discorso narrativo:

- Sequenzialità narrativa: consente di modificare l'articolazione della durata e della scansione temporale degli eventi di una narrazione cosicché l'ordine dato in un racconto non riflette necessariamente lo svolgersi cronologico dei fatti reali né la contingenza delle relazioni causa-effetto. Di fatto diviene una scelta interpretativa del narratore che, secondo il proprio punto di vista, può trasformare il tempo cronologico in tempo psicologico, in tempo umano, dando differente rilevanza agli eventi e offrendo al fruitore svariate possibilità emotive di «lettura» del testo attraverso l'uso di strategie narrative.
- La particolarità è un elemento il cui possibile uso nella narrazione permette di evidenziare caratteristiche peculiari, eventi, indizi e/o dettagli che nella realtà potrebbero apparire poco o per nulla significativi e, invece, debitamente enfatizzati in questo contesto assumono una funzione altamente esplicativa tanto da poter consentire operazioni di generalizzazione.
- L'intenzionalità narrativa mette in relazione lo scenario dell'azione (gli elementi costitutivi dell'azione stessa) con lo scenario della coscienza (punti di vista dei

personaggi, valori, stati interiori) e rappresenta per il fruitore la libertà di collocarsi entro questi contesti partecipando alla narrazione con differenti livelli di intensità emotiva.

- Il principio della verosimiglianza implica che non sia possibile parlare né di verità né di falsità all'interno delle narrazioni, ma solo della percezione di verosimiglianza da parte dell'ascoltatore.
- La componibilità della narrazione viene intesa come l'intreccio tra le varie parti della narrazione e il suo insieme. Tale interdipendenza richiede l'attivazione di processi interpretativi, cosicché se da una parte l'autore sceglie un suo punto di vista narrativo decidendo uno sfondo ispiratore, dall'altra il lettore adotta una sua prospettiva interpretativa rendendosi attivo e coautore della narrazione stessa.
- Il sesto elemento è rappresentato dalla referenzialità che pone la narrazione al centro di una rappresentazione simbolico-culturale la quale, pur essendo agganciata ad elementi della realtà, mantiene una certa autonomia dai vincoli di verità o verificabilità. In sostanza, la coerenza diviene un elemento interno alla narrazione; in questa dimensione, non è importante se le storie siano riferite ad eventi accaduti realmente, piuttosto a quanto siano plausibili nella dimensione del «possibile» entro schemi di narrazione coerente.

L'ultimo elemento è costituito dall'appartenenza ad un genere che identifica in qualsiasi narrazione (anche quella multimediale) due dimensioni universali e ricorrenti che si integrano nel territorio del testo:

- a) la sua struttura (fabula) data dagli eventi nell'ordine scelto e dai personaggi o gli oggetti rappresentati relativamente al ruolo che il narratore sceglie per loro;
- b) l'intreccio (sjuzet) che dà la forma alla narrazione ed è costituito da tutte le tecniche narrative messe in campo per rendere la storia credibile, coinvolgente e interessante. . (Petrucco y De Rossi, 2009).

2. IL DIGITALE E I CAMBIAMENTI DELLE MODALITÀ TRADIZIONALI

«La società globale contemporanea è contraddistinta in modo quasi determinante dall'avvento del digitale. Il digitale non solo si caratterizza come il segnale del paradigma di una nuova rivoluzione tecnologica, ma come il senso del mondo globale, complesso e misterioso che stiamo attraversando» (Fabiano, 2021b, p. 27).

Nella società odierna, il digitale non ha soltanto introdotto nuove tecnologie, ma ha innescato una rivoluzione culturale che sta rimodellando profondamente il nostro modo di vivere. Non è solo una questione di avere accesso a smartphone o social media; è il modo in cui queste tecnologie stanno modificando la nostra percezione del mondo, la nostra capacità di comunicare e persino il nostro modo di pensare. Viviamo in una realtà sempre più interconnessa, in cui i confini fisici e temporali si dissolvono, e le relazioni

umane si espandono in spazi virtuali che sfidano le tradizionali concezioni di presenza e di identità.

Le nuove generazioni, cresciute in un ambiente digitale, sviluppano competenze, abitudini e modalità di apprendimento diverse da quelle del passato. Definiti «nativi digitali», rappresentano una generazione cresciuta in un contesto in cui le tecnologie digitali non sono semplicemente strumenti, ma parte integrante del loro modo di vivere e apprendere.

L'espressione «nativi digitali» è stata coniata da Marc Prensky, il quale afferma che «questi giovani hanno sviluppato nuove connessioni neuronali, usando le ICT fin dall'infanzia, e che ciò li renda diversi nel modo di pensare e imparare» (Fabiano, 2021b, p. 28).

Sin da piccoli, i nativi digitali utilizzano dispositivi come smartphone, tablet e computer per comunicare, imparare e risolvere problemi, integrandoli profondamente nelle loro abitudini e nel loro modo di pensare. I giovani nativi digitali considerano le tecnologie non come semplici strumenti, ma come una componente naturale e imprescindibile della loro vita quotidiana. Per i nativi digitali, la tecnologia non è qualcosa di separato, ma un'estensione del loro pensiero che li aiuta a interagire con il mondo in modo immediato e dinamico. Per i nativi digitali, la rete non è solo un elemento fondamentale della vita quotidiana, ma una vera e propria piattaforma attraverso cui interagire con il mondo. Essa è il principale strumento per comunicare, informarsi e partecipare a un flusso costante di contenuti e interazioni. Non si tratta semplicemente di utilizzare internet per cercare informazioni; piuttosto, vivono in uno stato di connettività continua, dove le relazioni sociali, l'apprendimento e il divertimento si svolgono principalmente online. In questo contesto, la tecnologia diventa un alleato prezioso, facilitando l'accesso a risorse educative e opportunità di apprendimento che vanno ben oltre le tradizionali aule scolastiche.

I nativi digitali, secondo Mark Prensky non solo consumano contenuti, ma diventano anche produttori, creando e condividendo le proprie narrazioni, esperienze e creatività. La rete si configura come un ambiente dinamico e interattivo, dove il confine tra l'utente e il creatore di contenuti si dissolve, permettendo loro di esplorare, esprimere e connettersi con il mondo.

Il Digital Storytelling rappresenta l'evoluzione naturale della narrazione nell'era digitale. Questa metodologia combina l'antica arte del raccontare storie con le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie, trasformando il modo in cui le storie vengono create e condivise. Attraverso l'integrazione di video, immagini, suoni e testi, il Digital Storytelling permette non solo di raccontare in modo multimediale e interattivo, ma anche di coinvolgere emotivamente chi ascolta. Non si tratta più solo di trasmettere informazioni, ma di creare esperienze immersive che aprono nuove possibilità di apprendimento ed espressione creativa.

Il Digital Storytelling deve la sua nascita e diffusione a tre figure chiave: Joe Lambert, Dana Atchley e Daniel Meadows.

Lambert e Atchley, nel 1993, fondarono il «Center for Digital Storytelling» (oggi «StoryCenter») a Berkeley, in California, dando vita a un approccio innovativo che univa l'arte del racconto con le nuove tecnologie digitali. L'obiettivo del centro è quello di insegnare alle persone come raccontare le proprie storie attraverso strumenti digitali, partendo dal principio che ognuno ha una storia da condividere. Joe Lambert e il suo team hanno sviluppato un metodo che consente di narrare esperienze personali integrando immagini, suoni, video e testi, rendendo così il processo di creazione di storie digitali accessibile a tutti.

Il Centro per lo Storytelling Digitale ha avuto un'influenza significativa a livello internazionale, soprattutto grazie all'introduzione dei «7 elementi di una storia» sviluppati da Joe Lambert (2010):

1. il «punto di vista», che mostra la prospettiva che l'autore ha rispetto alla storia;
2. la «questione drammatica», che solleva la curiosità della audience e riceve spiegazione al termine del racconto;
3. il «contenuto emotivo» che deve coinvolgere la audience;
4. il «dono della propria voce» che supporta la storia attraverso la personalizzazione;
5. il «potere di una colonna sonora» ovvero il supporto della musica alla narrazione;
6. «l'economia» che impone di non sommergere la audience con un eccesso di comunicazione visiva/audio;
7. il «ritmo» ovvero quanto rapidamente o lentamente la storia si dipana.

La nascita del Digital Storytelling è strettamente legata «a intenti comunitari e socializzanti, con l'obiettivo principale di aiutare le persone a raccontare le proprie storie di vita in modo accessibile e senza vincoli formali eccessivi» (Mittiga, 2018, p. 318).

Questo approccio non solo facilita l'espressione individuale, ma crea anche una forma di memoria permanente che può essere condivisa con la comunità. Col passare del tempo, tuttavia, questa idea iniziale ha assunto nuove sfumature, evolvendosi e diffondendosi a livello globale. Oggi, il Digital Storytelling è oggetto di studio e sperimentazione in vari contesti e su più livelli. Oltre a servire come strumento per la socializzazione e la costruzione di comunità, è utilizzato nel dialogo intergenerazionale, nelle pratiche di riflessione personale, nell'arte, nella didattica e in molte altre situazioni di apprendimento (De Rossi y Petrucco, 2013).

Il Digital Storytelling permette agli insegnanti di progettare esperienze didattiche che stimolano le motivazioni intrinseche degli studenti, incoraggiando l'interesse e il piacere per le singole discipline. Quando gli studenti sono coinvolti nella creazione delle proprie narrazioni, queste diventano non solo espressioni personali, ma anche

strumenti per affrontare temi e problemi rilevanti nel contesto sociale e informale. La condivisione delle storie personali, come suggerito da Smorti, facilita l'identificazione con le esperienze altrui e crea un ambiente di apprendimento collaborativo e inclusivo.

Per favorire un apprendimento efficace, è fondamentale che gli studenti possano interagire con il sapere in modi concreti e tangibili. Un approccio che favorisca il contatto con il mondo esterno e affronti problemi concreti stimola un apprendimento attivo e coinvolgente, in cui gli studenti diventano protagonisti del loro percorso formativo. Questo metodo incoraggia gli alunni a esplorare, indagare e scoprire, piuttosto che limitarsi a memorizzare nozioni astratte. Consentire loro di relazionarsi con le informazioni in modo pratico e contestualizzato non solo rende l'apprendimento più interessante, ma li prepara anche ad affrontare le sfide del mondo reale.

«Collins, Brown e Newman parlano di apprendistato cognitivo, un modello in cui insegnanti e studenti svolgono ruoli attivi, con gli insegnanti che diventano facilitatori e gli studenti veri e propri apprendisti» (Pontecorvo et al., 1995, p. 37).

Nel contesto del Digital Storytelling applicato alla didattica, è fondamentale considerare le dimensioni attivabili durante l'attività di produzione e condivisione delle storie. I contenuti disciplinari sono mediati o mediati dai contesti sociali in cui si collocano e dalle emozioni che questi suscitano. Questo significa che l'apprendimento diventa più significativo quando i contenuti si inseriscono in scenari di vita reale, rendendo le informazioni più accessibili e rilevanti per gli studenti. Tuttavia, la semplice presenza di contenuti e contesti non basta a garantire un apprendimento efficace. È fondamentale che ci sia un elemento di emozionalità che stimoli la curiosità e l'interesse degli studenti. La connessione emotiva non solo rende l'apprendimento più coinvolgente, ma è anche ciò che spinge gli studenti a esplorare, scoprire e impegnarsi attivamente. Inoltre, l'intenzionalità è un aspetto cruciale per l'azione educativa. Gli studenti devono sentirsi motivati e pronti a partecipare attivamente, e questo richiede un ambiente didattico che favorisca la loro iniziativa.

Il Digital Storytelling offre una serie di benefici che si possono suddividere in aree, ciascuna delle quali contribuisce allo sviluppo delle competenze degli studenti. Uno dei principali vantaggi è l'approfondimento della conoscenza dell'argomento trattato e l'incremento della curiosità. La creazione di narrazioni permette agli studenti di esplorare in modo più profondo i contenuti, rendendo l'apprendimento un'esperienza attiva e coinvolgente. Un altro aspetto è lo sviluppo delle abilità di apprendimento e innovazione. Attraverso il Digital Storytelling, gli studenti affinano competenze come creatività, pensiero critico e risoluzione dei problemi. Questa metodologia stimola una riflessione critica sia sul proprio lavoro che su quello dei compagni, incoraggiando un miglioramento continuo. La creazione di storie richiede attenzione ai dettagli e capacità di adattamento, elementi fondamentali per comunicare in modo efficace. In aggiunta, le competenze tecnologiche rivestono un ruolo fondamentale nel contesto del Digital Storytelling. Anche se gli studenti sono nativi digitali, non sempre sanno utilizzare

la tecnologia in modo appropriato. Qui interviene il compito degli insegnanti, che devono guidarli nell'uso critico dei media e nell'educazione alla valutazione delle fonti, preparando così gli studenti a sfruttare al meglio le potenzialità degli strumenti digitali. Le competenze professionali e le soft skills emergono come un ulteriore beneficio. Lavorare su progetti di Digital Storytelling incoraggia gli studenti a sviluppare spirito di iniziativa, capacità di gestione del tempo, leadership e responsabilità. Questo tipo di attività, che richiede collaborazione e lavoro di gruppo, aiuta gli studenti a scoprire e valorizzare i propri talenti e le proprie peculiarità. Infine, un aspetto trasversale che caratterizza tutti questi benefici è la motivazione. Gli studenti partecipanti a progetti di Digital Storytelling sono spinti da un forte desiderio intrinseco di creare qualcosa di bello e significativo. Riconoscono l'impegno necessario per realizzare un prodotto di qualità e si sentono orgogliosi dei risultati ottenuti. Questo coinvolgimento emotivo rende l'apprendimento non solo più efficace, ma anche più gratificante.

3. IA, NARRAZIONE E INCLUSIONE DI QUALITÀ

«Negli ultimi anni, nella società occidentale sta avvenendo una sorta di rivoluzione, innescata dallo sviluppo delle nuove tecnologie, che hanno determinato rapide trasformazioni economiche, politiche, sociali, influenzando la vita individuale e collettiva» (Fabiano 2021a, p. 35).

L'introduzione dell'intelligenza artificiale (IA) nell'ambito scolastico, in particolare nella scuola primaria e dell'infanzia, rappresenta una svolta significativa nell'approccio all'educazione. Questa tecnologia non solo sta trasformando la didattica tradizionale, ma sta anche contribuendo a ridefinire il ruolo dell'insegnante e la modalità di apprendimento degli studenti. Nell'era digitale, l'IA è vista come uno strumento capace di migliorare l'esperienza educativa, rendendo il processo di insegnamento più dinamico, inclusivo e personalizzato.

In contesti educativi così delicati come quelli della scuola dell'infanzia e primaria, dove gli alunni sono in fase di sviluppo cognitivo e relazionale, l'utilizzo dell'IA non si limita ad offrire un supporto tecnologico, ma funge da ponte tra la tecnologia e la pedagogia, facilitando l'interazione e il coinvolgimento degli studenti in modo stimolante. Attraverso applicazioni specifiche, piattaforme di apprendimento digitale e assistenti virtuali, l'IA può supportare l'insegnante nel monitorare i progressi di ciascun alunno e nell'individuare precocemente difficoltà o bisogni educativi speciali. Uno dei principali vantaggi che l'IA offre è la capacità di adattarsi al ritmo e alle necessità di ogni singolo bambino, fornendo un apprendimento personalizzato su misura per le competenze e le abilità di ciascuno. Questo non solo migliora il rendimento scolastico, ma favorisce anche l'inclusione e la partecipazione attiva, permettendo a tutti i bambini di accedere agli strumenti educativi in base alle loro esigenze individuali.

L'Ufficio Europeo per l'IA è stato istituito per garantire la corretta attuazione e sorveglianza della legge, e per promuovere un clima di cooperazione internazionale sull'uso etico dell'IA, evidenziando il ruolo guida dell'Europa su scala globale. Inoltre, un patto volontario, il Patto sull'IA, è stato introdotto per incoraggiare le aziende a conformarsi già in anticipo agli obblighi, assicurando una transizione graduale e coordinata verso l'applicazione del regolamento. (Commissione Europea, 2024)

Nell'estate 2023, 55 scuole del Friuli Venezia Giulia, guidate dal Liceo Classico «Jacopo Stellini» di Udine, hanno avviato una collaborazione per sviluppare linee guida sull'uso dell'Intelligenza Artificiale Generativa (IAg) nella didattica. Questo progetto, durato tutto l'anno scolastico, ha coinvolto dirigenti, docenti e studenti in una ricerca partecipativa volta a integrare eticamente e responsabilmente l'IAg nelle scuole.

Le scuole hanno scelto di adottare l'IAg per preparare gli studenti a competenze emergenti e a un contesto tecnologico in evoluzione. L'ebook conclusivo porta alla promozione di vari obiettivi principali che comprendono:

1. Preparazione al Futuro: sviluppare competenze nell'IAg per affrontare le sfide lavorative future.
2. Promozione di Creatività e Innovazione: sfruttare le potenzialità dell'IAg per creare arte, musica e testi.
3. Efficacia Didattica: migliorare l'insegnamento attraverso strumenti avanzati, come tutor virtuali e valutazioni automatizzate.
4. Consapevolezza Etica: sensibilizzare gli studenti sugli aspetti etici e sui rischi della tecnologia.
5. Integrazione con il Mercato del Lavoro: formare competenze utili per le professioni future che richiederanno familiarità con l'IAg. (Maurizio, 2024)

Anche la Lombardia ha presentato le sue prime linee guida sull'impiego dell'intelligenza artificiale nelle scuole, un progetto innovativo in Italia. Il convegno «L'arte di imparare» ha visto la partecipazione del ministro dell'Istruzione Valditara e del governatore Attilio Fontana, che ha sottolineato l'importanza di educare i giovani a questa tecnologia già rilevante nel presente, con particolare attenzione agli aspetti etici. Le linee guida, elaborate da un comitato di dieci esperti, propongono un approccio pratico e aperto, destinato a favorire il contributo attivo degli insegnanti. Secondo l'assessore all'Istruzione Simona Tironi, queste indicazioni incoraggiano una didattica inclusiva e personalizzata, adattando i materiali alle capacità degli studenti. Il documento affronta vari temi, tra cui la preparazione delle lezioni, l'impiego dell'IA in aula e il supporto allo studio individuale, sia in classe che a casa. Il ministro Valditara ha enfatizzato che, pur non sostituendo mai gli insegnanti, l'IA può supportare l'apprendimento e contribuire al successo formativo. Il progetto pilota è già attivo in tre scuole

lombarda, a Milano, Colico e Cologno Monzese, con prospettive di espansione se i risultati risulteranno positivi. (Ansa, 2024).

L'Intelligenza Artificiale verrà considerata come un sostegno su cui poter fare riferimento per la ricerca di nuove teorie e nuove opportunità di crescita culturale. L'ipotesi, quindi, di una didattica mista può determinare significative trasformazioni per realizzare una specifica scuola inclusiva. Una didattica mista che possa coinvolgere le varie dimensioni sensoriali in una prospettiva digitale e, in particolare, legata all'Intelligenza Artificiale, così come sembra si possa sviluppare la didattica nella contemporaneità, costituisce un momento determinante per sviluppare la creatività dell'alunno utilizzando le metodologie tradizionali e quelle innovative. Il tema quindi della istruzione a distanza (Vertecchi, 2021) si lega in questo con testo allo sviluppo di un apprendimento creativo che sviluppi la tradizione nelle caratteristiche del mondo digitale e dell'intelligenza artificiale. Proprio in questa prospettiva si può comprendere meglio la questione dell'inclusione. Nella scuola dell'autonomia, infatti, si sviluppa una differenziazione di apprendimenti che, comunque, non determina una gerarchia di talenti e una sostanziale differenziazione delle persone. Una soluzione, quindi, di un modello di scuola inclusiva consisterebbe nel fatto che il talento di ognuno dovrebbe essere potenziato mantenendo la diversità degli apprendimenti e dei processi formativi (D'Alonzo y Monauni, 2021). Oggi l'inclusione è un modello scolastico estremamente difficile da realizzare che dovrebbe salvaguardare l'equità e il merito, come alcuni studi sociologici hanno messo in evidenza recentemente (Benadusi y Giancola, 2020). Proprio per le varie motivazioni sopra esposte bisogna dire che è necessario progettare una didattica mista che leghi le immagini tradizionali sul cartaceo, così come evidenziate con il digital storytelling e gli strumenti dell'AI.

Una caratteristica centrale della scuola inclusiva è fare emergere i talenti e le potenzialità inespresse di ognuno. In questa prospettiva è necessario definire un legame tra didattica tradizionale per immagini, dispositivo digitale e dispositivo dell'AI per definire una nuova ipotesi culturale per la scuola inclusiva del XXI secolo.

4. CONCLUSIONI

La narrazione, oggi, rappresenta un momento fondamentale per lo sviluppo molteplice delle potenzialità inespresse nei vari contesti di apprendimento. È necessario riflettere su un nuovo paradigma che si sta definendo per i modelli di apprendimento – insegnamento e sull'importanza del digitale in ambito educativo che ha modificato profondamente il modo di narrare, leggere, scrivere, parlare e pensare.

Bisogna riflettere su un apprendimento capace di associare la narrazione tradizionale e il potenziamento delle competenze di base a nuovi modelli digitali legati all'innovazione tecnologica e all'Intelligenza Artificiale.

Proprio il Digitale e l'Intelligenza Artificiale offrono sia ai docenti che agli studenti la possibilità di poter sviluppare nuove visioni e nuove esperienze di vita, di socializzazione e di cittadinanza.

È possibile curare queste nuove opportunità in ambito educativo per sviluppare un insegnamento efficace e un apprendimento significativo e profondo?

L'esperienza del digital storytelling può rappresentare uno straordinario aiuto alla narrazione, quindi supportare la cooperazione tra gli studenti per far sì che possano sviluppare la creatività necessaria a concepire nuove storie.

Il Digital storytelling rappresenta un momento fondamentale per uno sviluppo multiplo delle potenzialità inespresse e questo lavoro offre una riflessione sull'importanza e sul ruolo insostituibile del libro e della lettura nella formazione della globale della persona. La lettura rappresenta l'incontro con l'altro, offre un'occasione di crescita e promuove l'inclusione.

Occorre raggiungere la consapevolezza che la rivoluzione digitale in atto e le nuove sfide legate all'Intelligenza Artificiale necessitano una specifica direzione per sviluppare una etica umanistica.

Adeguarsi a questo cambiamento significa avere un numero illimitato di inaspettate risorse da spendere all'interno della classe, valorizzando il concetto di didattica tradizionale mettiamo in rilievo la fondamentale importanza di migliorare le competenze di base nella scuola del primo ciclo.

È necessario riflettere su un nuovo paradigma che si sta definendo per i modelli di apprendimento - insegnamento promosso dall'intelligenza artificiale in ambito educativo. Bisogna pensare ad un apprendimento ibrido capace di associare una didattica analogica e tradizionale per le competenze di base a modelli digitali legati all'intelligenza artificiale. Proprio il Digitale e l'Intelligenza Artificiale devono necessariamente fare riferimento al metodo tradizionale per far sì che docenti e studenti possano sviluppare nuove visioni e nuove esperienze di cittadinanza digitale. È possibile curare queste opportunità in ambito educativo per sviluppare un apprendimento significativo e profondo? L'Intelligenza Artificiale, guidata e programmata dall'insegnante, può diventare una straordinaria assistente alla narrazione a supporto della cooperazione tra gli studenti per sviluppare la creatività necessaria a concepire nuove storie. La ricerca educativa dovrà essere orientata a costruire un nuovo paradigma esperienziale e di storytelling AI attraverso la creazione di un curriculum scolastico che rispetti linee guida ben precise, così da fornire chiare indicazioni alle Istituzioni Scolastiche che si troveranno pronte a diventare protagoniste del cambiamento e non a subirlo passivamente.

Come riportato nel documento *The Future of Education and Skills: Education 2030 – OCSE (2018)*: «Esiste una domanda crescente nei confronti delle scuole perché preparino gli studenti ai cambiamenti economici e sociali più rapidi, ai posti di lavoro

che non sono stati ancora creati, alle tecnologie che non sono state ancora inventate e a risolvere problemi sociali che non esistevano in passato».

Una corretta integrazione della didattica tradizionale e di quella digitale, quindi, potrebbe favorire lo sviluppo di una nuova scuola inclusiva, un nuovo concetto di scuola come «laboratorio della democrazia» secondo l'orientamento di Dewey (Spadafora, 2015).

5. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Ansa. (4 novembre 2024). *Lombardia dà le linee guida sull'AI a scuola, è prima in Italia. Fontana: è già realtà. Valditara: non sostituisce i docenti*. Consultato il 10 novembre 2024 https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2024/11/04/lombardia-da-le-linee-guida-sullai-a-scuola-e-prima-in-italia_091888b0-e608-4f4e-a682-2ea9582bbbc.html

Benadusi, L. y Gianicola O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Franco Angeli.

Bruner, J. (1988). *Actual minds, possible words, trad. it. La mente a più dimensioni*. Laterza.

Commissione Europea. (14 ottobre 2024). *Plasmare il futuro digitale dell'Europa*. Consultato il 9 novembre 2024 <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/regulatory-framework-ai>

D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholè.

D'Alonzo L. y Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Scholè.

De Rossi, M. y Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Carocci Editore.

Di Blas, N. (2016). *Storytelling digitale a scuola*. Maggioli.

Fabiano, A. (2021a). *La scuola digitale. Questioni pedagogiche e didattiche*. Anicia.

Fabiano, A. (2021b). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Anicia.

- Lagrecia, I. (24 Maggio 2019). Il racconto come aiuto allo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale. *Educazione&Scuola*. Consultato il 10 novembre 2024 https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=115510#_ftn2
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press
- Marchese, A. (1983). *L'officina del racconto. Semiotica della narratività*. Mondadori.
- Maurizio, C. (27 maggio 2024). Uso dell'IA a scuola: le prime linee guida dal Friuli-Venezia Giulia. *Agenda Digitale - digitale education*. Consultato il 9 novembre 2024 <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/uso-dellia-a-scuola-le-prime-linee-guida-dal-friuli-venezia-giulia/>
- McKee, R. (2013). *Story. Contenuti, struttura, stile, principi per la sceneggiatura e per l'arte di scrivere storie (Scrittura creativa)*. Omero.
- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. The educational value of digital storytelling. *MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche, buone pratiche*, 9(2), 308-328. <https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/med/article/download/8816/8392>
- OCSE. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*.
- Perissinotto, A. (2020). *Raccontare: strategie e tecniche di storytelling*. Laterza.
- Petrucco, C. y De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digitalstorytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci Editore.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. y Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. LED.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Anicia.
- Vertecchi, B. (2021). *Insegnare a distanza*. Anicia.

DIARIO DE PROYECTOS DIGITAL BASADO EN «METODOLOGÍA DE REDEFINICIÓN DEL MODELO SAMR»

Chrisla Benedetti Mardones

Colegio Alemán de Concepción

chrisla.benedetti@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8924-6834>

1. INTRODUCCIÓN

Las demandas del siglo XXI hacen necesario llevar la educación a una evolución, esto en coherencia a la imperante revolución digital. Así mismo, hoy el centro educativo debe estar en la adquisición de habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el manejo de herramientas digitales. Acorde a lo anterior, Arbués Visús y Tarín Martínez (2005) resaltan que las TIC, como herramientas digitales, son fundamentales en el aprendizaje actual, influyendo en la forma en que los estudiantes procesan información relevante y significativa. El año 2006 Ruben Puentadura postuló su modelo SAMR que modifica la educación tradicional a una digital. Este modelo es una herramienta conceptual que puede ser de gran utilidad para entender y guiar la incorporación de la tecnología en el aspecto educativo, ya que proporciona un parámetro para evaluar cómo se utiliza la misma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, clasificando las actividades en cuatro niveles ascendentes: Sustitución, Ampliación, Modificación y Redefinición de ahí su nombre «SAMR». En la sustitución se cambia un elemento tradicional a uno digital, sin mayor incidencia en la metodología, en la ampliación se incorpora la colaboración entre pares sumando una herramienta nueva que lo permita, la modificación ya es el primer paso a una transformación de la tarea, dado que los estudiantes se ven enfrentados a un desafío que deben resolver con el uso de alguna plataforma o app que pueda ser visualizada de forma globalizada, rompiendo con los límites del aula y externalizando el conocimiento, como fase final, la redefinición es una modalidad totalmente nueva que involucra no solo a los estudiantes, sino que se vinculan con expertos y el producto logrado se divulga en la web generando un impacto del conocimiento adquirido con otros más allá de la región o país donde se gesta. La incorporación de la Redefinición en el modelo SAMR en el ámbito educativo proporciona un marco sólido para avanzar hacia un enfoque más innovador y significativo de la enseñanza. Este enfoque no solo impulsa el desarrollo de habilidades claves a través de la digitalización, sino que también mejora la conexión entre el aprendizaje en el aula y el mundo exterior, preparando a los estudiantes para la vida futura. Según Gil

(2001), la digitalización permite aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información de utilidad en entornos virtuales de aprendizaje.

Para visualizar y llevar un aprendizaje en andamiaje y en coherencia a la redefinición del modelo SAMR, he diseñado la metodología evaluativa de un diario de trabajo digital con la sigla de «diprobook» (libro digital de proyectos), que consiste en un compilado digital colaborativo de diferentes proyectos, investigaciones y experimentos de una asignatura durante un semestre, que culmina con una nota al final del semestre. Así como lo plantea Castañeda y Selwyn (2018) la digitalización en la educación, transforma e incide en los procesos educativos y pedagógicos.

El objetivo es hacer un aprendizaje progresivo y en espiral, con posibilidades de retroceder y ajustar, siendo el error parte natural del proceso de aprendizaje con esta metodología.

Por último, el «diprobook» incorpora una serie de pasos flexibles, con preguntas ancla, propuestas globales de publicaciones de los productos, una guía constante del docente en cuanto al avance del aprendizaje y retroalimentación en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI.

2. MARCO TEÓRICO

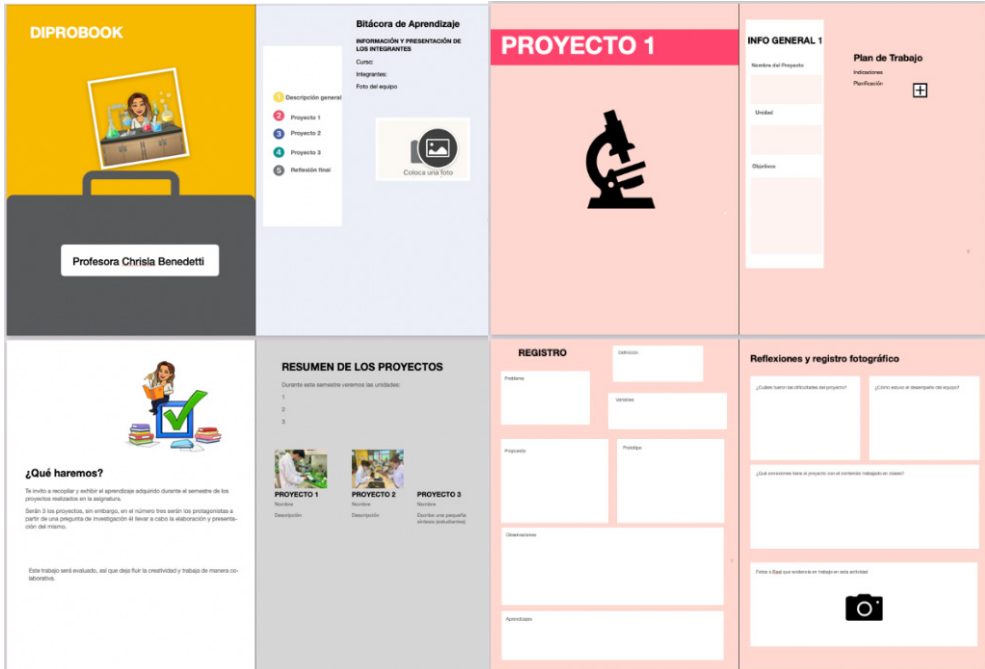
2.1. Diario de proyectos digital «Diprobook»

Este libro digital recopila los hitos más importantes que se viven al momento de realizar un proyecto, una indagación, una experimentación, pensamiento de diseño entre otros. Tiene como propósito a través de la digitalización la redefinición de las tareas educativas. Ruiz Aguirre et al. (2012) Menciona que el uso de las TIC en la educación moviliza la construcción colectiva del conocimiento a través del trabajo cooperativo, fomentando la interacción y comunicación entre los estudiantes que construye un aprendizaje para la vida. Por otro lado, fortalecer habilidades del siglo XXI, transformar el aprendizaje, fomentar la creatividad e innovación y conectar a los estudiantes con el mundo real. En un estudio en la comunidad de Castilla y León, García-Valcárcel y Tejedor (2010), destacan la evaluación de procesos de innovación escolar, resaltando su contribución al aprendizaje colaborativo y de calidad.

El «diprobook» está organizado en secciones que contienen preguntas de reflexión, planificación, evaluación de la gestión del tiempo, metacognición y visualización de los aprendizajes con herramientas multimedia que estén compartidas en la red, como pódcast, reel, tiktok, cápsulas de youtube, presentaciones colaborativas en canva, genially, prezi, goconqr, plataformas de IA, etc. Los estudiantes irán recibiendo *feedback*

durante el proceso, que les permitirá «corregir» o ajustar con el sentido de aumentar el aprendizaje y considerar el error no como un fin sino un medio para avanzar.

Figura 1. Maqueta del «diprobook»



Fuente: Elaboración propia.

2.2. Teorías y Concepciones sobre el Aprendizaje Digital

El aprendizaje digital ha tomado una gran relevancia luego de la última Pandemia de COVID 19. Este enfoque pedagógico impulsa la participación activa de los estudiantes a través de contenidos y aplicaciones digitales, promoviendo una experiencia de aprendizaje más personalizada y constructiva. Dentro de las teorías constructivistas, están las propuestas por Piaget y Vygotsky, en las que destacan que el aprendizaje es un proceso social y colaborativo en el cual el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción con el entorno (Piaget, 1971; Vygotsky, 1978). Al integrar herramientas digitales, se producen entornos de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes asumen un rol protagonista y son los gestores de su propio aprendizaje (García-Peñalvo, 2023).

En coherencia con lo anterior, el Conectivismo, planteado por Siemens (2005), destaca la importancia del aprendizaje en línea y del acceso al conocimiento a partir de redes digitales. Según esta teoría, el conocimiento no solo reside en las personas, sino

también gracias a las tecnologías, que por un lado, estimulan el pensamiento crítico y por otro, la autonomía del estudiante. Respecto a lo mismo, existe un aumento en el autoaprendizaje y la posibilidad de acceder a información de calidad, como estudios e investigación de diferentes repositorios académicos, lo que permite disminuir índices de desigualdad por limitaciones económicas.

2.3. Efectividad de las TIC en la Educación

Investigaciones durante el 2023, evidencian el impacto favorable que tienen las Tecnologías de la información y las Comunicaciones «TIC» en el proceso educativo, recalcando sus beneficios en términos de compromiso, motivación, aprendizaje diferenciado y desarrollo de competencias digitales (Beltrán y Ramírez-Montoya, 2023). Las TIC facilitan el diseño de experiencias de aprendizaje acordes a los requerimientos de cada estudiante, de este modo facilitando un aprendizaje inclusivo (Sánchez y Fernández, 2021).

Otros estudios actuales señalan que las plataformas interactivas, los recursos multimedia y las simulaciones en tiempo real promueven en los estudiantes comprender conceptos más complejos y desarrollar habilidades prácticas de una manera más accesible (Guzmán, 2020).

Un trabajo de Johnson et al. (2023) revela que los estudiantes que usan regularmente herramientas digitales muestran un mejor rendimiento académico y una actitud positiva hacia su proceso educativo.

2.4. Modelo SAMR

El modelo SAMR, propuesto por el mexicano Rubén Puentedura (2006), menciona la integración de las TIC en cuatro categorías: Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición. Lo anterior, hace alusión a una progresión paulatina de la incorporación de la tecnología a la educación, desde lo básico a la creación de actividades innovadoras imposibles sin la tecnología, como el diseño en realidad virtual o aumentada.

A continuación describen los cuatro niveles del modelo SAMR:

A. Sustitución: En este nivel, la tecnología solamente es un mero reemplazo sin la modificación de su funcionalidad. Por ejemplo, usar un cuaderno digital en lugar de uno físico impreso.

B. Aumento: Aquí, la tecnología se integra de manera funcional en la tarea asignada por el docente. Por ejemplo, una guía digital que contenga links interactivos.

C. Modificación: Las herramientas digitales transforman considerablemente la actividad de trabajo. Ejemplo: uso de drive para colaborar en equipo en tiempo real.

D. Redefinición: La tecnología permite crear tareas totalmente nuevas e innovadoras, como creación de contenido multimedia, interacción en línea con especialistas del tema en otras partes del mundo, etc. En este último caso, la pedagogía tradicional cambia completamente, sentando las bases para la conectividad necesaria, en un mundo las distancias físicas ya no son una problemática.

El modelo SAMR es una guía para el profesor que tiene como finalidad mejorar la incorporación tecnológica en las prácticas docentes, de este modo trabajar las competencias digitales, que son necesarias para el siglo XXI en los estudiantes (Hughes et al., 2022).

2.5. Ecosistemas Digitales en la Educación

Los ecosistemas digitales son un ambiente colaborativo e interconectado donde plataformas, aplicaciones y dispositivos se conjugan para simplificar el intercambio de información y comunicación. En un entorno digital, componentes como las redes sociales, las aplicaciones de educación y los sitios de internet funcionan de forma sistemática, proporcionando a los usuarios una experiencia única y fluida. La interconexión es un atributo crucial, pues posibilita que las herramientas digitales operen en conjunto de manera eficaz. Por ejemplo, un estudiante podría ingresar a una plataforma de educación virtual que se vincula con redes sociales y foros de debate, generando de esta manera un ambiente de aprendizaje cooperativo (Bawden y Robinson, 2012).

Entender los ecosistemas digitales es fundamental en una era en la que la tecnología influye en todos los aspectos de la vida y ya son parte del funcionamiento de los estudiantes. Estos ecosistemas no solo facilitan el acceso a la información, sino que también moldean la forma en que nos comunicamos, aprendemos y trabajamos. Integrar adecuadamente los recursos digitales en estos ecosistemas puede potenciar significativamente el aprendizaje y la colaboración, adaptándose a los desafíos y oportunidades del mundo digital actual (He y Zhu, 2019).

Varios estudios hablan del rol que ha tenido la digitalización en la preparación de los estudiantes para un mundo nuevo y tecnológicamente desarrollado. Los autores García y Castro (2023) apoyan la incorporación de la digitalización a la educación, ya que potencian las habilidades como el pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración en entornos virtuales. Por otro lado, un informe de UNESCO (2022) resalta el aprendizaje digital como estrategia para disminuir brechas educativas ligadas a dificultades socioeconómicas, especialmente en sectores más alejados y vulnerables.

El uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, chatbots, plataformas interactivas, también están incidiendo en una evolución de la forma en que se aprende, entregando experiencias inmersivas que refuerzan la comprensión y retención de

contenidos (López et al., 2023). Estas herramientas también permiten a los estudiantes participar activamente en su proceso educativo, esencial para su desarrollo en una sociedad digitalizada.

2.6. Habilidades STEM

La educación STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática) está teniendo cada vez más importancia en los colegios, ya que por un lado, forma a los estudiantes a partir de casos reales y por otro, desarrolla diferentes habilidades que lo preparan de manera integral. En coherencia con lo anterior, las asignaturas asociadas a STEM, ayudan a potenciar habilidades personales como la creatividad, la autonomía, el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas, la curiosidad y el razonamiento lógico, que son indispensables para fortalecer una sociedad de calidad.

Este enfoque multidisciplinario presenta numerosas ventajas como la formación de estudiantes innovadores y con perspectiva futura para el emprendimiento. Trabajar en proyectos STEM durante la etapa escolar, forma las bases para los requerimientos en la educación universitaria y luego transferibles al ámbito profesional, el cual está lleno de desafíos y requiere una gestión eficaz del tiempo, la toma de decisiones calculadas, la adquisición de nuevos conocimientos, la capacidad de trabajo en equipo, la generación de soluciones innovadoras a problemas comunes y la implementación de nuevos procedimientos, entre otras aptitudes.

Muchos trabajos laborales están vinculados con el ámbito de la ciencia y las matemáticas, resaltando la importancia de la programación informática y los campos con mayores posibilidades de temas asociados en la actualidad respecto de la tecnología y la innovación. Además, se destaca su relación con el mundo del arte y las humanidades a través de las disciplinas STEAM. Otras ventajas de incorporar tecnologías en la educación incluyen la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, el desarrollo de nuevas habilidades, la promoción de la creatividad y la colaboración, una mayor motivación entre los estudiantes y la preparación futura.

3. MARCO EXPERIMENTAL

3.1. Pregunta de investigación

¿Existen diferencias significativas del aprendizaje de biología, respecto a los contenidos de medio ambiente, clasificación de los seres vivos y evolución en dos cursos de primero medio uno con metodología tradicional y otra con la implementación del «diprobook»?

3.2. Contexto

El Colegio Alemán de Concepción hace 12 años está suscrito al programa del bachillerato internacional IB desde 2° a 4° medio, lo que implica que los estudiantes deben cursar algunas asignaturas acorde a ciertas exigencias y tareas propuestas basadas en las habilidades del siglo XXI, también se incluyen componentes troncales como; Teoría del conocimiento, CAS (Creatividad, actividad y servicio) y Monografía. Sin embargo, existen otras asignaturas que están fuera del programa y se rigen por el plan del ministerio de educación de Chile, como lo es biología en español, entonces, dependerá de quien dicte la asignatura si trabaja con metodologías tradicionales de tipo conductistas-expositivas o más familiarizadas con el formato del IB.

3.3. Procedimiento

Para este caso, se trabajó con dos cursos de 1° medio, siendo un grupo control y otro experimental. Actualmente existen cuatro primeros medios, por lo que se eligió los dos más semejantes en cuando a número de estudiantes, número de hombres- mujeres, promedios y números de casos de estudiantes con necesidades educativas especiales «NEE». Durante el 1° semestre del 2024, el 1° medio A siguió una metodología tradicional y el 1° medio B trabajó en base a proyectos, experimentos, indagaciones, metodología «Desing Thinking», con fuerte foco colaborativo y con registro en el «diprobook». Al final del semestre se aplicó una prueba de conocimientos de los tres contenidos que abordan la asignatura, con 18 preguntas tipo PAES (prueba de acceso a la educación superior de Chile) que mide actualmente un alto grado de habilidades del pensamiento científico.

La escala evaluativa en Chile va del 1.0 al 7.0, siendo esté último el más alto.

3.4. Exposición de resultados

Tabla 1. Notas por curso

1° medio A (Tradicional)	Nota	1° medio B (Diprobook)	Nota
Alumno 1	45	Alumno 1	70
Alumno 2	56	Alumno 2	61
Alumno 3	56	Alumno 3	67
Alumno 4	70	Alumno 4	69

Alumno 5	58	Alumno 5	55
Alumno 6	61	Alumno 6	58
Alumno 7	61	Alumno 7	44
Alumno 8	44	Alumno 8	55
Alumno 9	38	Alumno 9	61
Alumno 10	49	Alumno 10	67
Alumno 11	55	Alumno 11	49
Alumno 12	44	Alumno 12	44
Alumno 13	58	Alumno 13	56
Alumno 14	61	Alumno 14	61
Alumno 15	61	Alumno 15	67
Alumno 16	49	Alumno 16	70
Alumno 17	38	Alumno 17	61
Alumno 18	49	Alumno 18	55
Alumno 19	56	Alumno 19	44
Alumno 20	61	Alumno 20	49
Alumno 21	38	Alumno 21	55
Alumno 22	70	Alumno 22	61
Alumno 23	67	Alumno 23	70
PROMEDIO	5.4		5.9

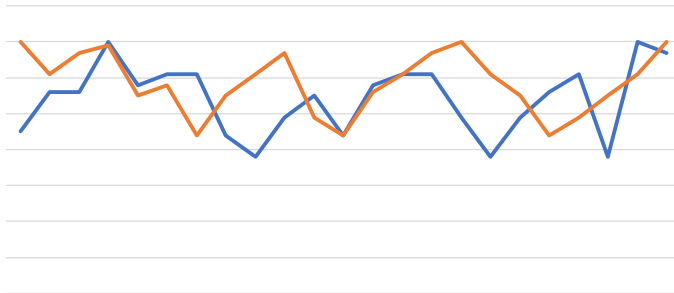
Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos descriptivos

- Media:
 - 1° medio A (Tradicional): 54.13
 - 1° medio B (Diprobook): 58.65
- Mediana:
 - 1° medio A (Tradicional): 56.0
 - 1° medio B (Diprobook): 61.0

- Desviación estándar:
 - 1° medio A (Tradicional): 9.76
 - 1° medio B (Diprobook): 8.58
- Varianza:
 - 1° medio A (Tradicional): 95.21
 - 1° medio B (Diprobook): 73.69
- Rango intercuartílico (RIC):
 - 1° medio A (Tradicional): 14.0
 - 1° medio B (Diprobook): 12.0

Figura 2. Gráfico Comparativo



Fuente: Benedetti Chrisla (2024).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el curso que se trabajó con el «diprobook» no hubo notas reprobadas, y se lograron más puntajes máximos, por otro lado, el promedio en el 1° medio B fue mayor que en el 1° medio A. En el 1° medio A, hubo tres estudiantes reprobados.

Aunque 1° medio B («Diprobook») tiene una media y mediana superiores a 1° medio A (Tradicional), las pruebas estadísticas indican que esta diferencia no es significativa a un nivel de confianza del 95%. Sin embargo, el menor rango intercuartílico y varianza

de 1° medio B sugieren que las notas en este grupo son más homogéneas. Esto podría reflejar una mayor consistencia en los resultados del enfoque con «Diprobook».

Los estudiantes del 1° medio B, en la reflexión final mencionaron que a través de esta metodología se sintieron más comprometidos con el aprendizaje y valoraron el trabajo colaborativo, que les permitió resolver cada uno de los desafíos propuestos. En la evaluación PAES (prueba de acceso a la educación superior), el 1° medio A, obtuvo un promedio 5.4 y el 1° medio B un promedio de 5.9, en las evaluaciones formativas denotaron los alumnos de 1° medio B mayor empoderamiento del tema, pero además trabajaron de manera exitosa las habilidades: pensamiento crítico, comunicación, colaboración, creatividad e innovación necesarias para un mejor desempeño no sólo académico sino también para la vida.

5. CONCLUSIONES

Las pedagogías emergentes corresponden a enfoques innovadores que están en desarrollo y estudio. Se basan en nuevas ideas, teorías y tecnologías de vanguardia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Sus focos de aprendizajes van hacia el logro de competencias y habilidades, es por ello, que se sustentan en metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, pedagogía invertida, digitalización y resolución de problemas. A lo anterior, con un mayor conocimiento del contexto del estudiante, su experiencia, cultura, de cómo aprende, entre otros factores incidentes, podemos lograr mejores aprendizajes. Como lo señala J. Dewey (citado por Ruiz, 2013), la invitación es a quebrar la estructura tradicional de la enseñanza, atreverse con las pedagogías emergentes que nos puedan facilitar y explorar otras formas de enseñar y aprender. De este modo «Diprobook» es una propuesta a la innovación que redefinen la forma en que se hace pedagogía, siendo el principal actor; el estudiante como ente creador y gestor de su propio aprendizaje.

Cabe destacar que se mantuvieron las variables controladas en ambos grupos, la diferencia fue significativa, pero además se observó un aumento de la motivación y compromiso en el trabajo en equipo con el fin de cumplir los objetivos del trabajo final. Así también al tener la posibilidad de ajustar luego de las retroalimentaciones, los estudiantes se sintieron más confiados y con menos estrés al error.

En síntesis;

1. La digitalización en la enseñanza tiene el potencial de modificar significativamente la forma en que los estudiantes encuentran, procesan y aplican la información.

2. La resolución de problemas complejos, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico permite a los estudiantes nuevas oportunidades para colaborar en proyectos globales, comunicarse con expertos en las diferentes áreas y participar en experiencias auténticas que trascienden los límites tanto físicos como culturales.

3. El diseño de proyectos que utilizan herramientas digitales permite a los estudiantes diseñar productos únicos y expresar sus ideas de maneras novedosas y aplicar sus conocimientos en contextos del mundo real, lo que fortalece la relevancia y significado de su aprendizaje.

4. La tecnología facilita la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, permitiendo un enfoque diferenciado y centrado en el estudiante. Las plataformas digitales pueden ofrecer experiencias de aprendizaje ajustadas al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante.

6. BIBLIOGRAFÍA

Arbués Visús, A. y Tarín Martínez, M. (2005). Las TIC como herramientas digitales en el aprendizaje: influencia en el procesamiento de información. *Revista de Investigación Educativa*, 20(4), 67-82.

Bawden, D. y Robinson, L. (2012). *Introduction to Information Science*. Facet Publishing.

Caplan, M. (2022). *Modelos de implementación Educación STEAM en América*. En B. Macedo, S. Silveira, M. García Astete y L. Bengochea (Eds.), *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en debate* (Vol. 1) (pp. 793-802). Universidad de Alcalá.

Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.

Castañeda, L. y Selwyn, N. (2018). Transformación digital en la educación superior: impacto en los procesos educativos y pedagógicos. *Journal of Higher Education Technology*, 5(1), 28-41.

García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de educación*, (352), 125-147.

Gil, A. (2001). Aprender a aprender durante toda la vida: información digital y entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, (345), 123-136.

Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula*. Create Space.

He, W. y Zhu, W. (2019). *Building Digital Ecosystems: A Practical Guide*. Business Expert Press.

- Jesús, G. (2017). *Neuroeducación en el aula*. Create Space.
- Kustcher, R. y St.Pierre, L. (2001). Impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación: computadoras, periféricos, información digital y comunicación digital. *Tecnología Educativa*, 10(3), 45-58.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Hippasus. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Ruiz Aguirre , E., Martinez de la Cruz, N. y Galindo Gonzalez, R. M. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura*, 4(2), 32-41.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf>
- Spitzer, M. (2005). *Neurociencia y aprendizaje para la vida*. Omega.
- Unesco. (18 de Noviembre de 2020). *Avanzar en las habilidades básicas del siglo XXI*. Unesco.org. <https://www.unesco.org/es/articles/avanzar-en-las-habilidades-basicas-del-siglo-xxi>
- Yoana, L. (12 de Junio de 2021). *Habilidades siglo XXI*. Educarchile. <https://www.educarchile.cl/comunidades/educacion-para-el-siglo-xxi/habilidades-siglo-xxi-introduccion>

LA TELEVISIÓN EDUCATIVA EN PORTUGAL. AYER Y HOY

Evangelina Bonifacio

CITED/Instituto Politécnico de Bragança

evangelina@ipb.pt

<https://orcid.org/0000-0001-5556-3984>

Álvaro Nieto Ratero

Universidad Isabel I/Universidad de Salamanca

alvaro.nieto.ratero@ui1.es

<https://orcid.org/0000-0002-4148-4887>

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se presenta tiene como principal objetivo inferir sobre la evolución de la televisión educativa en Portugal, y en concreto en la Enseñanza Básica.

En el transcurso de este proyecto, y de forma a responder a sus objetivos, pero también fijar las decisiones educativas gubernamentales y de su aplicación en tiempos de la COVID-19, los autores han venido argumentando el «estado de la cuestión» sobre las prácticas de la enseñanza a distancia, a través de un proceso de análisis documental riguroso, rastreando en los inicios de la Telescola (Telescuola) y su evolución hasta la actualidad.

Es en ese contexto fundador, que se encuadra el artículo ahora presentado y que apunta, en términos generales, recuperar la historia de la Telescuola en Portugal, contribuyendo para su comprensión e importancia en cuanto modalidad de enseñanza a distancia identificando, a lo largo del tiempo, sus diferencias y sus cambios.

En esta investigación recurrimos al método cualitativo, orientando al corpus legal e histórico del objeto de estudio, partimos del análisis documental y bibliográfico, interpretando los datos en un cuadro sociohistórico.

En términos de procedimientos de análisis documental, se efectuó un proceso de lectura diacrónica de los documentos legislativos que estuvieron en la base del objeto de estudio (Telescuola) y en el que se procuró identificar el contexto en el que la Telescuola emergió, el momento y las razones que llevaron a su interrupción, bien como lo motivos que justificaron, en la actualidad, su resurgimiento, identificando las eventuales semejanzas y diferencias.

Según Sousa (2005), el análisis de documentos es un procedimiento, o conjunto de procedimientos, que tiene por objeto estudiar y presentar el contenido/información de un

documento, de manera diferente al original, con el objetivo de facilitar su comprensión y poner de relieve la información más pertinente. Según el mismo autor, difiere del análisis de contenido, ya que se centra en los documentos (jurídicos y/o textos), con el fin de condensar la información y el análisis de contenido se refiere a las situaciones de comunicación (discursos orales y/o escritos), con el fin de inferir.

En esta lógica, Sousa (2005) subraya que el análisis de documentos es un proceso que depende de los objetivos que se persiguen; entre ellos, elegir lo más importante de un documento, identificar la estructura de los documentos analizados, interpretar las ideas o conceptos y profundizar en los conceptos sobre el contenido de la documentación, identificar las ideas principales o comprender la relación entre las ideas. Desde una perspectiva sociohistórica, Vilelas (2009) destaca la importancia de este tipo de análisis, ya que permite comprender el pasado y situar y comprender el presente, basándose en el esclarecimiento de los asuntos actuales a través de las prácticas del pasado.

Este proceso se puso en marcha mediante una matriz creada a tal efecto, que marcó el arco temporal estudiado (año 1965 a julio de 2020), y que orientó el análisis hacia los objetivos definidos. Se inició con el análisis de los documentos legislativos que sirvieron de base para la implantación de la Telescuela en Portugal, considerándolos como fuentes primarias, en lectura diacrónica contra el período de tiempo establecido. Las fuentes primarias, como afirma Vilelas (2009), nos proporcionan información directa, ya que la legislación, como elemento diacrónico, se utiliza para «aclarar el presente»¹ (p. 138).

Siguiendo con la construcción de la matriz continuamos con el proceso de descripción del tema y su análisis (Mai, 2000), considerando la información seleccionada como más relevante, con el apoyo de las fuentes secundarias (Costa, 2010; Barros, 2012; Alves y Lima, 2018; Alves, 2019; Lima y Alves, 2019; Alves y Pereira, 2019; Alves et al., 2019; y Alves, 2019), lo que permitió la interpretación necesaria para consolidar el contenido del objeto de estudio y su posterior uso y referencia (Álvarez-Ossorio, 1988).

En este sentido, la contextualización histórica y jurídica de la Telescuela se expone en primer lugar, en una perspectiva de revisión histórica, aludiendo a sus reconfiguraciones durante el tiempo en que estuvo en funcionamiento. En un segundo momento, tratamos de entender e identificar la contextualización en la que surgió «la nueva Telescuela», en forma de Estudio en Casa. Por último se expondrá un cuadro de síntesis comparando los dos modelos de televisión escolar, donde se presentarán algunos puntos convergentes y divergentes de esta modalidad de enseñanza, teniendo como preocupación identificar las razones subyacentes, en cada momento histórico, que justificaron esta opción educativa/docente.

¹ Nuestra traducción, tal y como acontecerá en las citaciones siguientes.

2. DE LA «TELESCUELA» AL «ESTUDIO EN CASA»

La Telescuela creada por el Decreto-Ley n.º 46136, como ya se ha mencionado, está ahora, de acuerdo con la Ordenanza n.º 21113 del 17 de febrero de 1965, para impartir un curso «Curso Unificado de la Telescuela» (CUT). Esto se siguió en los puestos de recepción, y los programas de las asignaturas que se impartían en dicho curso eran los «vigentes para el ciclo preparatorio de la enseñanza técnica profesional y, en cuanto al francés, para el primer ciclo de la enseñanza secundaria, con las adaptaciones metodológicas que las circunstancias puedan sugerir» (Portaria 21113, de 17 de fevereiro, p. 188). El mismo documento regulaba las calificaciones académicas de los monitores, el contenido del programa, las condiciones de admisión, registro y evaluación de los estudiantes.

La CUT operó entre 1965 y 1968 con emisiones diarias en blanco y negro que comenzaron a las 3 p.m. y terminaron a las 8 p.m., de lunes a viernes. La emisión del sábado era más corta (15:00-16:45pm). Así,

Durante la semana, las asignaturas que se enseñaron fueron: Lengua e Historia (cuatro lecciones), Francés (cuatro lecciones), Matemáticas (tres lecciones), Ciencias Geográficas y Naturales (tres lecciones), Dibujo (dos lecciones), Trabajos Manuales (dos lecciones), Educación Física (una lección) y Religión y Moral (una lección). El sábado se impartieron clases de las asignaturas de Canto Coral, Religión y Moral, Dibujo y Educación Física. Las lecciones de Educación Física y Canto Coral duraron 25 minutos y no tuvieron una exploración inmediata; en cuanto a la Religión y la Moral tampoco hubo una exploración inmediata. (Barros, 2012, pp. 19-20).

Como curiosidad histórica, hay que señalar que el primer puesto de la Telescuela (llamado Posto n.º 1) se abrió en 1965, en Valença, en la región del Minho, en el extremo norte de Portugal, con 18 alumnos y su monitor era el Padre Manuel de Castro. Según los datos facilitados por el Instituto de Tecnología Educativa, ese año se abrieron 70 puestos de recepción de la Telescuela. Sin embargo, esta información no siempre coincide entre los autores. Hay quienes se refieren a la apertura de 80 puestos (Costa, 2010) y 82 puestos (Alves y Lima, 2018; Alves y Lima, 2019).

Cabe señalar que, en ese momento, IMAVE decidió la metodología (a través del Boletín). Incluía todo lo que se iba a cubrir en las emisiones, así como las directrices para los monitores en cuanto a la explotación de los contenidos.

Por esta razón, el monitor sabía de antemano lo que iban a manejar los profesores de la emisión y qué preguntas se harían a los estudiantes. Sin embargo, veían la emisión al mismo tiempo que los estudiantes, por lo que no podía haber interrupciones o momentos de reflexión.

Desde la publicación de la Ordenanza n.º 23 529, de 9 de agosto de 1968, la designación ha cambiado a Ciclo Preparatorio TV (comúnmente conocido como CPTV).

diversificándose en dos modalidades distintas en cuanto a la forma de enseñanza, directa y audiovisual, pero idénticas en cuanto a los contenidos, objetivos y cualificaciones que confieren. El primero se llama el ciclo preparatorio directo, el segundo el llamado ciclo preparatorio de la Telescuela o, más brevemente, el ciclo preparatorio de televisión. (Barros, 2012, p. 13).

El CPTV estuvo en funcionamiento entre 1968 y 1990, con algunas modificaciones de distinta naturaleza en el transcurso del tiempo, como el enfoque del contenido, así como su estructura, que después del 25 de abril de 1974 sufrió algunos cambios, teniendo en cuenta el momento político y social del país tras el derrocamiento del Estado Nuevo.

Cabe destacar que la Telescuela se utilizó con otros fines. A título de ejemplo, el 10 de febrero de 1968, mediante la Ordenanza n.º 23217, la Telescuela creó un curso de formación (actualización de conocimientos) para los profesores del ciclo preparatorio y de la enseñanza secundaria. Además, dos veces por semana, había entrenamiento para los monitores, con un día dirigido al área de las letras y otro al área de la ciencia (Barros, 2012; Costa 2010). En cuanto a la forma en que funcionó, durante la actividad pedagógica, los estudiantes de cada clase deben ser acompañados por

dos profesores, uno que seguía las asignaturas de «Letras» (Lengua portuguesa/portuguesa, Francés/Iniciación a la lengua francesa, Historia de Portugal/Estudios Sociales y Educación Religiosa) y el otro que seguía las asignaturas de «Ciencias» (Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Visual y Trabajo Manual/Educación Visual y Tecnológica, Educación Física y Educación Tecnológica). La mayoría de los monitores que comenzaron a aclarar las dudas con las que se quedaban los alumnos después de ver las clases en la televisión venían del Primer Ciclo (Costa, 2010, p. 32).

A finales de 1971, el Ministro de Educación Veiga Simão modificó algunas disposiciones relativas al funcionamiento del Ciclo Preparatorio de la Telescuela, declarando que se justificaban porque esta modalidad de enseñanza permitía la continuación de los estudios. A este respecto, se recuerda que se ha producido una reestructuración en forma de selección de agentes educativos, dando primacía a los maestros del primer ciclo de la enseñanza básica (antiguos maestros/as de primaria). Así, en los puestos oficiales de la Telescuela, según el Decreto-Ley n.º 523/71 se determinó que:

En los puestos de recepción oficial, los profesores de la escuela oficial de la localidad respectiva o de las localidades cercanas actuarán como monitores, siempre que exista la posibilidad de viajar de manera que se pueda cumplir el horario.

(...) Los maestros de escuela primaria que son monitores del ciclo preparatorio de la televisión, siempre prestarán servicio con el horario del turno de mañana del régimen de doble curso.

Si esto resulta conveniente, las personas con las calificaciones que ahora se requieren para el puesto pueden desempeñar las funciones de monitores en los puestos oficiales.

La actividad de vigilancia puede ejercerse a tiempo completo (veintiocho horas) o a tiempo parcial (doce a dieciséis horas) (Decreto n.º 523/71 de 24 de noviembre, p. 1823).

Como nota de interés, cabe destacar que a partir de 1975 los puestos de la Telescuola pasaron a ser oficiales y los servicios centrales se trasladaron a sus propios locales, donde funcionaban al mismo tiempo los servicios de apoyo pedagógico, técnico y administrativo y donde también se registraban las lecciones. La RTP se convirtió en el vehículo para la difusión de sus programas. Sin embargo, estructuralmente la dinámica era muy similar.²

En el año escolar 1988/89, las emisiones en directo fueron reemplazadas por cintas de video. Las clases, ahora en color, comenzaron a ser grabadas en el estudio, reproducidas en serie y distribuidas en puestos de recepción en todo el país.

Desde 1991, la CPTV ha cambiado su nombre por el de Educación Básica Mediática (EBM)³, coincidiendo con el momento en que las lecciones fueron previamente grabadas y distribuidas por los puestos de recepción de la Telescuola. Este contexto se refiere a que

Dada la experiencia de su aplicación y el reciente desarrollo tecnológico y pedagógico de este tipo de enseñanza, es importante mejorarla para satisfacer mejor los deseos y expectativas de las comunidades e instituciones, en particular las autoridades locales. De hecho, recientemente, con el uso de las transmisiones de vídeo en lugar de las redes de televisión, este tipo de enseñanza puede considerarse ahora como enseñanza directa en los medios de comunicación y no como enseñanza a distancia, lo que mejora considerablemente sus ventajas pedagógicas. Así es como se determina:

1 – El ciclo preparatorio de televisión (CPTV), con el fin de privilegiar, de acuerdo con la Ley Fundamental del Sistema Educativo, el uso de los multimedia y de las nuevas tecnologías de la información, es decir, en el nivel del 2º ciclo de la enseñanza básica, se denomina ahora educación básica mediada (EBM). (Despacho Conjunto 48/SEAM/SERE/91, de 20 de abril, p. 4448).

² Mencionamos que existe un video, de acceso abierto, producido por el Instituto de Tecnología Educativa, con una emisión especial, del 1 de diciembre de 1983, que narra la historia de la Telescuola, presentando sus bastidores (equipos educativos, estudios, servicios de apoyo, documentos, etc.) y dando voz a los protagonistas en primera persona. Para más información, véase <https://vimeo.com/user34119652/review/143354774/4f64e5f63a>

³ A través del Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 20 de abril de 1991.

Esta designación permaneció hasta el final, pero la Telescuela se transformaría aún más.

En el decenio de 1990, también se convirtió en una alternativa para los que abandonan la escuela y para los que ya no están en edad escolar considerados por la ley.

Entre 1991 y 2004 tuvo lugar el tercer y último período de aprendizaje a distancia de la Telescuela. Este nuevo formato permitía una mayor flexibilidad porque, cuando era necesario, era posible interrumpir o incluso repetir la visualización antes de la preparación de la hoja de trabajo diaria, lo que siempre ocurría al final de la presentación de cada contenido. A pesar de ello, todo estaba planeado y por cumplir, ya que la evaluación de los alumnos se convirtió en una preocupación constante, considerando que las pruebas no eran preparadas por los profesores monitores, sino por los servicios centrales. Eran enviados unos días antes, junto con la corrección y las respectivas citas. Dentro de este marco, también había visitas periódicas del inspector (denominadas orientaciones pedagógicas), que hizo el apoyo y el control, comprobando que todo se ajustaba a las normas establecidas. Por lo general, asistía a la clase y al final redactaba un informe del que daba conocimiento al profesor/a-monitor/a.

Centrándonos en el proyecto Estudio en Casa, comenzó el 20 de abril de 2020, en la Radio Televisión Portuguesa (RTP) y plataformas digitales con el objetivo de ayudar a los/as estudiantes que no tuvieran los recursos tecnológicos suficientes para seguir tanto de forma síncrona como asíncrona las aulas de los profesores de Enseñanza Básica. Está programado para ser un complemento y no para ser un sustituto en la relación pedagógica entre docente y discente. La «nueva Telescuela» es una iniciativa que surge a causa de la pandemia del COVID-19 (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, Portaria n.º 97/2020 de 19 de abril) y no es para perpetuarse en el tiempo como si aconteció con la antigua Telescuela durante cuarenta años. Este modelo cesó en 2021 con el fin paulatino de la pandemia. Por lo tanto, nunca fue un recurso para ser consolidado a lo largo del tiempo, aunque hubiera sido una acertada alternativa, sobre todo en los canales temáticos de la Televisión Digital Terrestre de la propia radio televisión pública para que tuviera el alumnado tuviera una alternativa para afianzar sus aprendizajes.

Este nuevo proyecto televisivo va a dirigido principalmente a los/as discentes que cursan la etapa de la Enseñanza Básica mientras que los inicios de la antigua Telescuela los destinatarios eran los del Ciclo Preparatorio de Enseñanza Técnica y Profesional (Costa, 2010; Barros, 2012; Alves y Lima, 2018; Lima y Alves, 2019; Alves y Pereira, 2019).

Las emisiones de la antigua Telescuela eran en directo, emitiéndose para todos los estudiantes que estuvieran en los puestos habilitados como escuela. La mayoría de los/as estudiantes que asistían a estos puestos no contaban con un televisor en sus casas. En el proyecto actual las videoaulas son en diferido y los estudiantes no se tienen que desplazar a ningún lugar, sino que asisten en sus domicilios. A lo largo del tiempo se ha producido

la revolución digital. De ahí que la primera iniciativa de la Telescuela fuese en soporte analógico y físico, en blanco y negro, y recibiendo tanto los docentes como los discentes los materiales en papel por el Instituto de Meios Audio-Visuais de Ensino (Instituto de Medios Audiovisuales de la Enseñanza) (IMAVE) o por el Instituto de Tecnología Educativa (ITE) (Costa, 2010; Barros, 2012; Alves, 2019; Alves y Pereira, 2019). En esta nueva iniciativa las clases son emitidas por la Televisión Digital Terrestre (TDT) y a través de distintos recursos digitales como *el ordenador, la tablet, el smartphone*, etc. Se pueden descargar los materiales en la página *web* habilitada por la Dirección General de Educación (Direção Geral de Educação, 2020a, 2020b ; Radio Televisão Portuguesa, 2020).

Pero también este nuevo proyecto se distancia de la antigua Telescuela porque no hay monitores/ras o docentes expertos/as para ayudar a los/as discentes, de forma presencial. En los contenidos enseñados en las videoaulas sólo tienen, en caso de disponer los recursos tecnológicos adecuados, la colaboración del docente o de la docente y el tutor o la tutora responsable de la asignatura que resuelve las dudas y corrige los ejercicios a distancia. Por tanto, los/as profesores/as de las asignaturas de Estudio en Casa sólo se van a centrar en transmitir el contenido y proponer actividades de forma síncrona como asíncrona sin la posibilidad de recibir ningún tipo de *feedback* por parte de los/as discentes sobre el contenido y las tareas. Por tanto, la relación pedagógica no existe ya que no hay ningún tipo de supervisión por la persona que imparte la asignatura.

En la antigua Telescuela existía un modelo de evaluación conformado por pruebas escritas y orales, que eran corregidas por los responsables de la Telescuela, en su edificio central ubicado en Vila Nova de Gaia. Una vez concluidos los estudios los/as estudiantes recibían una titulación de superación de la etapa, al igual que el resto de sus iguales que asistían a una institución escolar (Costa, 2010; Barros, 2012; Alves y Pereira, 2019). En esta ocasión esta «nueva versión de la Telescuela» no tiene ningún tipo de pruebas que evalúan los aprendizajes sino un recurso para no perder nuevos aprendizajes y para reforzar los ya adquiridos.

En sus inicios las asignaturas de la antigua Telescuela tenía no se distancia de la «nueva Telescuela», independientemente de su nomenclatura. Ahora bien, se ha ido adaptando a los tiempos, a raíz de la Constitución de 1976, Portugal pasó a ser un Estado Laico separado de la Iglesia. Por tanto, no va a visionarse lecciones sobre la Religión o la Moral Católica, o la Historia no se va a centrar sólo en enaltecer lo más significativo de Portugal en exclusiva para inculcar un sentimiento de pertenencia al país, como se defiende en todo sistema dictatorial. En lo respectivo a las videoaulas el tiempo estimado era de 30 minutos, y no va a ver videoaulas los sábados.

Tabla 1. Síntesis comparativa entre la Telescuela y Estudio en Casa

De 1965 a 2004	Abril-junio 2020
Telescuela	Estudio en Casa
Emisión en directo y videocasetes	Emisión grabada
Emisión en analógico (negro y blanco)	Emisión digital a color
Grande parte de los alumnos/as veían por primera vez un televisor	Todos los discentes al menos tienen un televisor
Profesor/a-Monitor/a que acompañaba al alumno/a	No existe y el alumno/a acompañaba la emisión sólo/a o con apoyo de la familia
Emergió para combatir los índices de analfabetismo en Portugal	Emerge en resultado de la pandemia de la COVID-19
Emergió en un régimen político en dictadura	Emergió en un régimen político democrático
Existieron pruebas de evaluación al final del año escolar	No hay pruebas de evaluación y es un recurso para mejorar el aprendizaje
Los/as estudiantes tuvieron que ir a la recepción de la Telescuela	Los/as discentes acompañan la emisión en casa
El material educativo fue enviado por IMAVE e ITE y en soporte físico	El material pedagógico es facilitado en soporte digital por la Dirección General de Educación

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, es importante señalar que la Telescuela surgió para combatir las tasas de analfabetismo de la población portuguesa, bajo la presión de las organizaciones internacionales y las asimetrías en el acceso a la escolarización básica, mientras que el Estudio en Casa surgió por una necesidad inmediata, asociada al confinamiento de la población portuguesa motivado por COVID-19, y como resultado de decisiones políticas «tomadas al minuto» sin tiempo ni espacio para madurar ningún proyecto educativo.

3. CONCLUSIONES

Lo que hemos querido pretender estudiando este tema es echar la vista atrás y demostrar que el Estudio en Casa tiene un modelo distinto con respecto a la antigua Telescuela. También el paso del tiempo la tecnológica ha ido evolucionando hasta actualidad. Ha sido un recurso fundamental en estos tiempos de pandemia llegando a los hogares de las familias portuguesas para que sus hijos e hijas no perdieran el ritmo del curso.

Como hemos abordado a lo largo del texto, la Telescuela nació en la segunda mitad de los años noventa del siglo XX como un recurso que supliría la carencia de una

institución escolar en las zonas rurales y en las áreas limítrofes de las ciudades acercando la educación a todos los niños y niñas portugueses, aunque sea por medio de una pantalla de televisión, y con refuerzo de los profesores-monitores, realizando exámenes que les facultarían para obtener la misma titulación que recibirían sus homólogos en la institución escolar. La diferencia es que el actual modelo no hay pruebas de evaluación y no existe una relación pedagógica entre la persona que está impartiendo la lección y el estudiante, es decir, no hay establecido un *feedback* para revisar las tareas con el objeto de adquirir los aprendizajes.

A pesar de las críticas que se le puedan hacer a la Telescuela o al Estudio en Casa, asumimos que uno u otro caso tienen algún mérito. El primero permitió que un mayor número de portugueses accediera a la escolarización, llevando la escuela a contextos rurales y suburbanos, creando algunas oportunidades durante el Estado Nuevo. La segunda permitía la relación de los/as niños/as y jóvenes con una escuela, aunque fuera virtual y no «propia» - sin sus profesores y sin sus colegas y amigos-, sino vinculándolos a una nueva realidad escolar.

4. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Ossorio, J. R., (1988). *Introducción a la información y documentación científica*. Editorial Alhambra.

Alves, L. (2019). Introdução. En L. Alves, R. Lima y F. Pereira, *Telescola: um espaço de referência educativa* (pp. 7-12). CITCEM-Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, Universidade do Porto. http://catalogo.up.pt/F/?func=direct&doc_number=000898897&local_base=FLUP

Alves, L. y Lima, R. (2018). A Telescola...é uma imensa sala de aula, do tamanho da lusitânia faixa atlântica. *Cadernos de História da Educação*, 17(2), 491-514.

Alves, L. y Pereira, F. (2019). Telescola: um sistema de ensino com televisão. En L. Alves, R. Lima y F. Pereira, *Telescola: um espaço de referência educativa* (pp. 59-84). CITCEM-Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, Universidade do Porto. http://catalogo.up.pt/F/?func=direct&doc_number=000898897&local_base=FLUP

Alves, L., Lima, R. y Pereira, F. (2019). *Telescola: um espaço de referência educativa*. CITCEM-Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17792.pdf>.doi:<https://doi.org/10.21747/1978-989-8969-27-9/tel>

- Barros, R. A. C. (2012). *A Telescola - perspectivas de monitores* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/handle/10362/9125>
- Costa, A. R. (2010). *Experiências na Telescola: perspectivas de monitores* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa]. https://docuri.com/download/costa2010_59ae46f6f581710a6200cde0_pdf
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020. *Diário da República*, 18 de março de 2020, núm. 55/2020, 3º Suplemento, pp. 2-4. <https://dre.pt/home/-/dre/130399862/details/maximized>
- Decreto n.º 523/71 de 24 de novembro. *Diário do Governo*, 30 de janeiro de 1971, núm. 276, Série I, pp. 1822-1823. <https://dre.pt/application/file/a/631707>
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. *Diário da República*, 13 de março de 2020, núm. 52/2020, 1º Suplemento, Série I, pp. 2-13. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/130243053/details/normal?l=1>.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. *Diário da República*, 13 de abril de 2020, núm. 72, 2º Suplemento, Série I, pp. 86-(9)-86-(19). <https://dre.pt/application/conteudo/131393158>
- Despacho Conjunto 48/SEAM/SERE/91, de 20 de abril. *Diário da República*, 20 de abril de 1991, núm. 92, Série II, pp. 4431-4462. <https://dre.pt/application/conteudo/754560>
- Direção Geral de Educação. (2020a). *Apoio às escolas*. Recuperado el 21 de agosto de 2020 de <https://apoioescolas.dge.mec.pt/EstudoEmCasa>
- Direção Geral de Educação. (2020b). *Portal web Estudo em Casa*. Recuperado el 21 de agosto de 2020 de <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>
- Lima, R. y Alves, L. (2019). A Telescola... é uma imensa sala de aula, do tamanho da lusitânia faixa atlântica. En L. Alves, R. Lima y F. Pereira, *Telescola: um espaço de referência educativa* (pp. 15-43). CITCEM-Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, Universidade do Porto. http://catalogo.up.pt/F/?func=direct&doc_number=000898897&local_base=FLUP

Mai, J. E. (2000). *The Subject Indexing Process: an investigation of problems in knowledge representation* [PhD Thesis, Faculty of the Graduate School of Library and Information Science, The University of Texas at Austin]. http://jensarikmai.info/Papers/2000_PhDdiss.pdf

Portaria 21113, de 17 de fevereiro. *Diário do Governo*, 17 de fevereiro de 1965, núm. 40, Série I, pp. 188-. <https://dre.pt/application/file/a/238765>

Portaria n.º 97/2020 de 19 de abril. Altera a Portaria n.º 82/2020, de 29 de março, que estabelece os serviços essenciais para efeitos de acolhimento, nos estabelecimentos de ensino, dos filhos ou outros dependentes a cargo dos respetivos profissionais. *Diário da República*, 19 de abril de 2020, núm. 76-B/2020, Série I, pp. 2-6. <https://dre.pt/application/conteudo/131981889>

Rádio Televisão Portuguesa (RTP). (2020). *#EstudoEmCasa*. Recuperado en 18 de agosto de 2020 de <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/direto/estudo-em-casa>

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Nota de los autores

Este texto es el resultado de una exploración inicial del tema llevada a cabo por los autores de este capítulo de libro durante la pandemia de Covid-19. Se consideró que el tema era pertinente y, junto con otros investigadores, se (re)pensó y dio lugar a un proyecto de investigación con el título - Enseñanza y aprendizaje en tiempos de Covid-19: percepciones de profesores y alumnos en regiones transfronterizas (tiempos de TLINCOVID-19). De este proyecto se ha publicado contenido en varias publicaciones sobre el tema, pero el original de este texto nunca ha sido publicado, aunque se encuentra en la base de datos de información del Instituto Politécnico de Portalegre, por lo que los autores han optado por hacerlo público en este momento.

UM CURRÍCULO INOVADOR: O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFBA E SUAS OFICINAS DE PESQUISA

Verônica Domingues Almeida

Universidade Federal da Bahia

veronica.domingues@ufba.br

<https://orcid.org/0000-0001-5232-3838>

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre currículo e inovação na educação é um tema recorrente e multifacetado, que abrange múltiplas perspectivas e interpretações. Ambos os conceitos são complexos e têm sido historicamente ressignificados, acompanhando mudanças nos paradigmas pedagógicos, sociais e culturais. Para além de sua plasticidade, os termos «currículo» e «inovação» demandam uma explicitação criteriosa dos sentidos que assumem, uma vez que seus significados estão profundamente vinculados aos contextos em que são empregados, bem como às ideologias, valores e interesses que podem atravessá-los. Sem uma análise crítica e bem fundamentada, tais conceitos podem gerar políticas, propostas e práticas, desvinculadas das realidades educacionais, impactando negativamente desde a educação básica até os níveis mais avançados, como a pós-graduação. Assim, torna-se relevante que, ao promover uma discussão sobre currículo e inovação, o contexto em que se tais conceitos se inserem seja evidenciado, bem como os seus significados e desdobramentos.

Historicamente, as primeiras concepções de currículo limitavam-se à organização sistemática de conteúdos, centradas na transmissão de conhecimentos universais e na formação de indivíduos sob padrões normativos. Com a ascensão da Escola Nova, essa visão foi desafiada, deslocando o foco da prática pedagógica na experiência do estudante e promovendo adaptações curriculares às necessidades individuais. Posteriormente, as Teorias Críticas questionaram o papel do currículo como instrumento de reprodução de desigualdades sociais, destacando-o como um espaço de disputas simbólicas e de poder. Mais recentemente, abordagens pós-modernas e pós-críticas passaram a enfatizar a diversidade, a inclusão e as interações entre contextos globais e locais, consolidando a visão do currículo como um campo dinâmico e relacional (Doll Jr., 1997; Sacristán, 2000; Goodson, 2008; Silva, 2010).

Paralelamente, o conceito de inovação na educação também carrega complexidades e ambivalências, variando de perspectivas técnico-instrumentais e de abordagens

culturais e políticas (House, 1988). Há uma diversidade de entendimentos sobre o que significa inovar no campo educacional o que torna a inovação uma «noção complexa, problemática, polissêmica, difícil de delimitar e que tem sido muitas vezes usada como uma espécie de *slogan*» (Pintassilgo, 2019, p. 16). Essa noção pode ser interpretada de diversas maneiras: como sinônimo de mudança e reforma, como introdução de tecnologias digitais atualizadas ou como reconfiguração de práticas pedagógicas (Tavares, 2019). No entanto, ao ser dissociada de seus contextos de implementação, a inovação corre o risco de se tornar uma prática automatizada, incapaz de promover mudanças significativas na realidade educacional (Messina, 2001). Nesse sentido, a inovação só adquire significado quando contextualizada historicamente e situada nas práticas sociais em que se insere (Pintassilgo y Andrade, 2018; Abramovay, 2003). Destarte, vale evidenciar, ainda, que a inovação pedagógica pode ser compreendida por diferentes pontos de vista, a depender da posição de quem a vivencia, podendo ser entendida distintamente para quem a promove, para quem a implementa e para quem recebe seus efeitos (Hernández et al., 2000).

Seguindo essa perspectiva multirreferencial (Ardoino, 1998; Martins, 2004), compreender as relações entre currículo e inovação requer considerar tanto a multiplicidade paradigmática que permeia a história da educação quanto as singularidades locais e as práticas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pois o entendimento sobre inovação pedagógica, expresso nas propostas e práticas de instituições de formação humana, tramam os percursos curriculares e forjam as experiências potencializadas por elas; logo, compreender as relações entre currículo e inovação deve considerar um deslocamento da centralidade tradicionalmente posta nos documentos e evidenciar a relevância das práticas subsidiadas por eles, como elementos centrais da formação (Ball, 2006; Ball; Mainardes, 2011). Essa compreensão é essencial para que propostas e práticas curriculares atendam às demandas contextuais e valorizem as especificidades de cada realidade.

Este breve preâmbulo histórico e conceitual serve a esse texto para evidenciar que as relações entre currículo e inovação devem levar em conta a coexistência de paradigmas educacionais, bem como singularidades locais e as perspectivas, olhares e práticas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que as demandas específicas de cada contexto sejam consideradas em encaminhamentos práticos diversificados e singulares que valorizem as singularidades locais. Assim, tal contextualização destaca a relevância do desenvolvimento de investigações que estudem as relações entre inovação e currículo tendo em vista tais aspectos.

Destarte, é nesta linha de compreensão que se situa este texto que busca contribuir para a compreensão das relações entre currículo e inovação, com base na experiência do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Como docente do programa e membro de sua Comissão Própria de

Planejamento Estratégico e Autoavaliação, tenho investigado o caráter inovador do currículo desse curso, analisando suas concepções, práticas e impacto social.

Desde sua criação, o PPGCLIP-MPED enfrenta o desafio de articular teoria e prática em suas proposições curriculares, evitando a fragmentação entre o currículo planejado e o vivenciado. Nesse contexto, o curso adota a realização de *Investigações em Campo Piloto* como parte de sua política de autoavaliação, promovendo pesquisas qualitativas que exploram tanto o currículo em operação quanto suas ressonâncias teóricas e impactos sociais, se configurando em espaço de teste de teorias pré-estabelecidas e alimentador de novas construções teóricas (Almeida y Sá, 2017). As *Investigações em Campo Piloto* possuem duas frentes de estudo: pesquisas no e sobre o currículo; com isso, assumem a intenção de contemplar a concomitância das linhas teóricas e práticas do currículo, ou seja, da proposta, expressa como documento e o *pensarfazerviver*, como prática cotidiana do curso (Ufba, 2020). Essa dinâmica metodológica envolve a realização de estudos em confronto com a realidade em operação, tendo como princípio de que o instituinte é mais forte que o instituído, pois as realidades são criadas a partir das atualizações de possibilidades, deixando emergir a pluralidade e a heterogeneidade de ações engendradas pelo processo curricular (Almeida y Sá, 2017; 2021).

A primeira dimensão abrange todo e qualquer estudo sobre a proposta curricular do curso, sobre o seu acontecer cotidiano e sobre as ressonâncias de suas proposições. A segunda dimensão, da pesquisa no currículo, refere-se às investigações fomentadas pelos componentes curriculares, notadamente pelas *Oficinas de Pesquisa* destinadas a orientar e acompanhar os trabalhos finais de curso na modalidade Projeto de Intervenção. Tais investigações são interligadas sob a égide da bricolagem (Kicheloe y Berry, 2007) de abordagem multirreferencial (Ardoino, 1998; Martins, 2004).

A bricolagem de abordagem multirreferencial alinha-se às *Investigações em Campo Piloto* por contemplar a experiencição epistêmica, permitindo a utilização de diferentes dispositivos de aproximação com a realidade e favorecendo uma conexão intencional com o fenômeno pesquisado. Assim, é possível estudar o objeto a partir da utilização de várias linguagens sem mesclá-las, sobrepô-las e/ou reduzi-las umas às outras. Portanto, a compreensão da realidade vai sendo configurada por meio de diferentes sistemas de referências, buscando articulá-los e/ou conjugá-los com atenção em não homogeneizá-los (Ardoino, 1998). O conhecimento produzido por essa postura vai se delineando como uma espécie de tessitura, bricolagem etc. (Martins, 2004), como uma forma de aprofundamento que não se dá verticalmente, mas pela possibilidade de construir paisagens a partir de referências agrupadas, configurando um cenário na dinâmica das realidades estudadas (Kincheloe y Berry, 2007).

Este texto apresenta um recorte de uma *Investigação em Campo Piloto*, motivada pela questão-problema: como o PPGCLIP-MPED potencializa pesquisas propositivas, de base intervencionista, que denotem um caráter colaborativo e forjem a emergência de inovações pedagógicas que possuam o pertencimento da comunidade escolar estudada?

Como percurso metodológico a pesquisa sobre e no currículo foi delineada em duas fases, contemplando o estudo da proposta pedagógica e a análise dos trabalhos de conclusão de curso.

Com a finalidade de socializar os resultados, este texto possui duas seções principais como desdobramentos desta introdução. A seção inicial aborda uma breve contextualização da natureza dos programas profissionais em educação no Brasil, explicitando o desenho curricular do programa e suas relações com a inovação educacional. Em seguida, na seção final, faz uma retomada do escopo da investigação e destaca a natureza inovadora do currículo, com foco nas *Oficinas de Pesquisa*. O artigo visa a promover uma reflexão crítica sobre os desafios de implementar inovações pedagógicas significativas e contextualizadas, convocando, ainda, que os leitores problematizem o desenvolvimento de inovações pedagógicas distanciadas de um cunho instituinte e de um sentimento de pertença de uma comunidade educacional.

2. PERCURSO CURRICULAR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFBA

Como anunciado, este texto apresenta o recorte de uma *Investigação em Campo Piloto*, concebida como processo de autoavaliação de um programa de pós-graduação em educação do Brasil. A seguir, é abordado o percurso curricular do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, campo da pesquisa em tela.

2.1. O contexto e natureza dos programas profissionais em educação no Brasil

Nos últimos vinte anos, no Brasil, foi possível acompanhar a implementação e o avanço dos programas de pós-graduação na modalidade profissional em educação, entendidos como instâncias formativas destinadas a profissionais da área, bem como de constituição de pesquisas de cunho interventivo no campo educacional. Embora esse fenômeno tenha ocorrido de forma muito recente na educação brasileira, observa-se que os estudos e as pesquisas de natureza propositiva vêm ganhando terreno no debate nacional à medida em que propõem a produção investigações interventivas atreladas à prática profissional do pesquisador.

Ainda que seja possível verificar uma diversidade de programas de pós-graduação profissionais no campo da educação, é importante situá-los como «um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços» (Fialho y Hetkowski, 2017, p. 26).

Os mestrados profissionais em educação brasileiros abrangem uma diversidade de propostas investigativas complexas, engajadas e implicadas com o campo porque potencializam a «formação acadêmica para docentes da educação básica em pleno exercício profissional, ao mesmo tempo em que possibilita atualizações existenciais e implicações com as redes de educação em que atuam» (Sá y Almeida, 2021, p. 335). Do ponto de vista tanto da formação quanto da especificidade do trabalho de conclusão de curso, os mestrados profissionais podem ser considerados um significativo campo de produção de conhecimentos, de geração de processos e metodologias que não se resumem à investigação dos fenômenos educativos (Fialho y Hetkowski, 2017), uma vez que possuem cunho propositivo e assumem, assim, uma perspectiva colaborativa e natureza interventiva.

A breve e inconclusa, porém, intensa e profícua trajetória dos programas de pós-graduação profissionais no país vem sendo respaldada pela organização colaborativa interinstitucional, mediante fóruns legitimados pela área educacional, a saber, o Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), que produzem uma série de debates, encontros e levantamento das demandas da área de educação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os debates e as produções acadêmicas regionais, nacionais e internacionais sobre pesquisa e formação em nível de pós-graduação suscitam inúmeras reflexões e indagações acerca da natureza desse tipo de programa, como também tocam na compreensão a respeito da pluralidade e da potencialidade da pesquisa vinculada à educação básica.

2.2. Um desenho curricular aberto e flexível

Como um programa de natureza profissional, o PPGCLIP-MPED foi criado em 2012 visando atender demandas quanto à formação de profissionais de escolas públicas da educação básica brasileira, a partir do desenvolvimento de pesquisas de natureza interventiva. Tendo em vista tal desafio, a sua proposta curricular foi delineada com a finalidade de permitir a incorporação da pesquisa não como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervir nos processos educativos em que atuam os mestrados (Almeida y Sá, 2021).

O conceito de currículo adotado pelo curso parte de um movimento contemporâneo que nega, entre outras coisas, o termo grade curricular, criando um deslocamento de centralidade; dito de outra forma, o que era um conceito tradicionalmente centrado no chamamos de contextos dos textos - um simples documento -, passa a ser um conceito centrado nos contextos das práticas (Ball, 2006; Ball; Mainardes, 2011), apontando para a necessidade de interlocução contínua entre os problemas e as realidades estudadas. Assim, relaciona o conhecimento científico produzido na investigação com o contexto estudado, indo além de uma pesquisa de cunho compreensivo/explicativo,

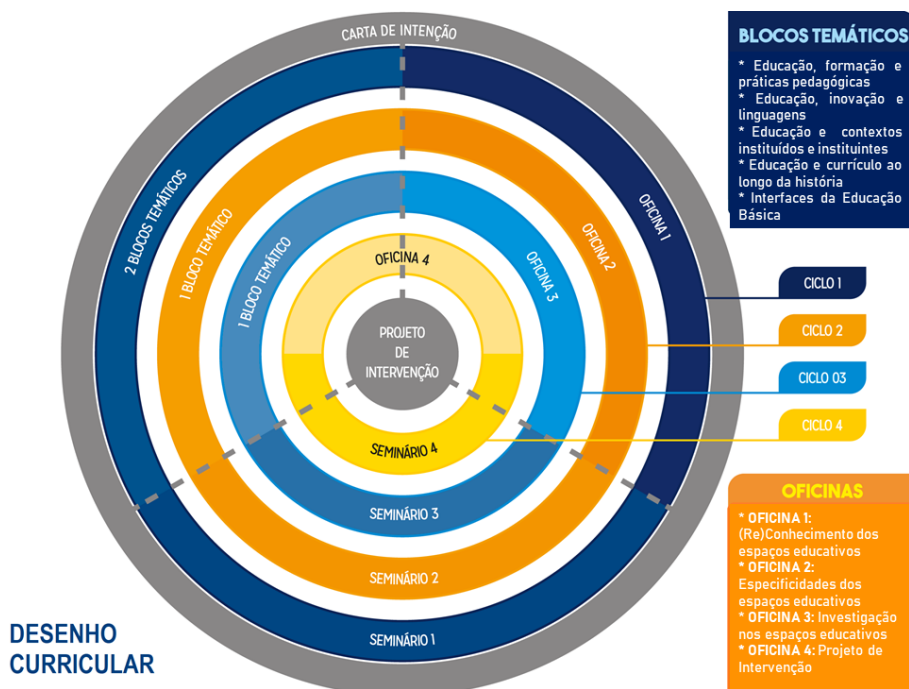
se configurando como uma pesquisa propositiva, que indica possíveis soluções para o problema estudado.

Para isso, a organização curricular do curso está pautada em dois movimentos teórico-epistemológicos interligados e que ocorrem simultaneamente. Essa articulação ocorre na implicação dos componentes curriculares – blocos temáticos, oficinas de pesquisa e seminários – com as temáticas das pesquisas e das intervenções previstas pelos mestrandos, conforme explicitado, a seguir.

- **Movimento 1:** composto por componentes optativos denominados Blocos Temáticos, agrupados pela área de concentração e alinhados com as linhas de pesquisa do programa. Prevê o estudo e investigação do conhecimento socialmente produzido, promovendo articulações com as temáticas de pesquisa, bem como com os componentes curriculares que acontecem no Movimento 2. São cinco os Blocos Temáticos: Educação, formação e práticas pedagógicas; Educação, inovação e linguagens; Educação e contextos instituídos e instituintes; Educação e currículo ao longo da história; e Interfaces da educação básica.
- **Movimento 2:** prevê o estudo e investigação dos espaços educativos, objetivando possibilitar um real envolvimento do curso e dos pesquisadores com as práticas concretas da educação básica. Ele é realizado através do componente curricular obrigatório *Oficina de Pesquisa*, que se articula com as temáticas de investigação, bem como com os componentes que acontecem no Movimento 1. São quatro as oficinas: (Re)conhecimento dos espaços educativos; Especificidades dos espaços educativos; Investigação nos espaços educativos; e Projeto de Intervenção.

Para além deles, o curso prevê quatro seminários obrigatórios e o trabalho de conclusão, na modalidade Projeto de Intervenção. Tais componentes possuem uma ementa abrangente que se adapta às propostas de investigação e não o contrário, ou seja, as pesquisas dos mestrandos não se adaptam para se adequarem aos conteúdos previamente determinados e, sim, os conteúdos se flexibilizam para atender as demandas das investigações (Almeida, 2023). Essa organização curricular horizontal fica notável no diagrama do curso:

Figura 1: Desenho curricular PPGCLIP-MPED



Fonte: <http://www.ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular>

Ao observar o desenho curricular do PPGCLIP-MPED, nota-se que a centralidade do processo está voltada para os projetos de intervenção, que são os trabalhos de conclusão. O termo intervenção, usado basicamente em pesquisas nas áreas de Administração, Medicina e Psicologia (Damiani et al., 2013), foi ressignificado, passando a ser compreendido a partir de «investigações que envolvem planejamento e a implementação de interferências [...] destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani et al., 2013, p. 57). Os trabalhos finais possuem caráter propositivo/colaborativo/interventivo, pautados em ampla e consistente investigação em campo, por meio de um *zoom* nos cenários de atuação, da socialização e discussão constante dos achados e interpretações junto os espaços de atuação profissional dos mestrandos (Almeida y Sá, 2021). Desse modo, os trabalhos de conclusão são pensados desde o primeiro ciclo do curso e, diante da sua natureza propositiva, abarcam como possibilidades projetos de inovação pedagógica; projetos técnicos e tecnológicos de intervenção nas escolas; desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos; proposta de intervenção em procedimentos de gestão e de coordenação ou de serviços permanentes que interferem na prática educativa (Ufba, 2021).

Quanto a inovação pedagógica, não é empreendida apenas na formação dos indivíduos isoladamente, desvinculados de seus contextos profissionais, já que o programa entende que a inovação é contextual (Pintassilgo; Andrade, 2018) e assim não surge de «[...] modismos ou novidades passageiras, mas procede de uma situação educacional que traz uma necessidade ou carência de uma solução ou resposta que não se encontra nas condições e propostas atuais» (Pereira, Masetto; Feldmann, 2014, p. 1062). Destarte, no PPGCLIP-MPED, a inovação demanda uma reflexão crítica e coletiva sobre a cultura dos contextos estudados, emergindo de pesquisas propositivas desenvolvidas colaborativamente no próprio seio dos espaços educacionais.

Consequentemente, a proposta curricular do PPGCLIP-MPED configura-se como inovadora em sua organização maleável e sensível, no que diz respeito à heterogeneidade de processos formativos de profissionais da educação, à diversidade sociocultural das comunidades educacionais, à multiplicidade de problemáticas pedagógicas que emergem no seio das instituições de educação básica e à pluralidade de olhares sobre essas questões. O currículo do curso assume, assim, uma dimensão inovante (Almeida y Sá, 2021), pois sua proposta inovadora subverte a lógica verticalizada de conteúdos estáticos que demandam adaptação das pesquisas ao já definido, bem como favorece a partilha das pesquisas com as comunidades investigadas e faz emergir inovações pedagógicas gestadas nos próprios espaços estudados.

2.3. Possíveis respostas à questão movente do estudo

Como anunciado, a pesquisa aqui descrita possui natureza qualitativa e foi delineada por uma bricolagem (Kincheloe; Berry, 2007) de abordagem multirreferencial (Arduino, 1998; Martins, 2004). O levantamento de informações ocorreu no ano de 2022, a partir do acompanhamento de reuniões de colegiado, encontros de planejamento estratégico e autoavaliação e do planejamento dos componentes curriculares, além do estudo de 40 trabalhos de conclusão das turmas ingressantes em 2020 e 2021. A bricolagem se deu a partir de duas dimensões interligadas: análises individuais de documentos e estudo dos trabalhos finais-projetos de intervenção. Nesse processo, com base na pergunta movente da investigação surgiram os eixos significantes do estudo «proposições interventivas» e «colaboração da comunidade educativa». Tais eixos evitaram a justaposição das informações, respondendo a questão-problema e evidenciando como resultado que o componente *Oficinas de Pesquisa* se configura como potencialidade curricular para pesquisas de cunho propositivo e colaborativo.

Na análise documental da proposta, das atas e do planejamento dos componentes curriculares foi possível constatar que as *Oficinas de Pesquisa* são constituídas por saídas a campo, socialização dos achados de pesquisa com a comunidade investigada e estudos teóricos, voltados para aspectos metodológicos, visando a qualificar os princípios, estratégias e procedimentos de produção de conhecimentos, desde as idas a campo até a

escrita/relatório de pesquisa. Esse componente curricular incentiva a participação direta da comunidade na pesquisa e na elaboração da proposta interventiva, promovendo o aprofundamento da problemática da investigação e fomentando vivências implicadas com o cotidiano do espaço investigado.

No estudo dos trabalhos de conclusão foi possível identificar que os mestrandos anunciam os dispositivos propostos pelas *Oficinas de Pesquisa* como potencializadores da escuta, mobilização e construção do sentimento de pertença da comunidade investigada. Os trabalhos mencionam que as oficinas favoreceram: i. a construção de um diagnóstico da realidade pesquisada por meio de pesquisa documental e bibliográfica; ii. a mobilização da comunidade para pensar a problemática de estudo; iii. a partilha da proposta de pesquisa-intervenção; iv. a realização da investigação com percurso metodológico singular (voltado para cada tema e *lôcus*); v. a escrita de cunho propositivo; e vi. a emergência de inovação pedagógica com pertencimento da comunidade pesquisada.

Também foi possível levantar algumas ações desenvolvidas nas *Oficinas de Pesquisa* que compuseram o percurso metodológico das investigações. Tais ações, denominadas partilhas de pesquisa, estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 1: Partilhas de pesquisa propostas pelas Oficinas de Pesquisa

– Entardecer na escola: um bate papo sobre as práticas docentes durante a pandemia
– Diálogos sobre a escola inclusiva: aprendizagem, colaboração e inclusão do aluno com deficiência
– Escuta interventiva
– Existe inclusão sem comunicação?
– Compartilhar, vivenciar e tecer pesquisas
– Teatro e educação: encenação é ensino?
– Plano municipal de educação em movimento
– Roda de diálogos com a rede municipal de Seabra: alfabetização na educação infantil: a quem essa discussão interessa?
– AC LIVE: Palestra Interativa: #PARTIULEITURAS com a Professora Sandra Lee

Fonte: Projetos de intervenção que anunciaram as partilhas de pesquisa propostas pelas Oficinas de Pesquisa.

Diante dos eixos significantes «proposições interventivas» e «colaboração da comunidade educativa» o estudo indicou que as *Oficinas de Pesquisa* favorecem a pesquisa como intervenção, alinhando a tessitura de inovações pedagógicas no seio da comunidade investigada. Isso, pois, elas preveem:

- a promoção do conhecimento aprofundado das realidades estudadas;

- reflexões contextualizadas e delimitação de interesses, mediante imersão nesses espaços;
- compreensão da complexidade da instituição pesquisada;
- fomento da participação no cotidiano da educação básica;
- a criação de estratégias para participação da coletividade no desenvolvimento da pesquisa e na elaboração da proposta interventiva.

O estudo caracterizou as *Oficinas de Pesquisa* como componentes curriculares inovadores, na medida em desenvolveram ações de partilha e escuta regulares com as comunidades escolares pesquisadas, favorecendo o fortalecimento da dimensão colaborativa das investigações e aumentando as possibilidades de impacto social do PPGCLIP-MPED. Todavia, evidenciou, também, que é preciso maior investimento nas relações institucionais da universidade com as escolas básicas, a fim de fortalecer as possibilidades de implementação das inovações geradas nas pesquisas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destacou o caráter inovador da proposta curricular do PPGCLIP-MPED por favorecer o desenvolvimento de pesquisas propositivas e colaborativas que geram inovações pedagógicas instituintes com pertencimento da comunidade investigada. Assim, evidenciou a preocupação do programa com fragmentação entre o currículo planejado e o vivenciado.

Devido à sua abordagem multirreferencial, o estudo buscou contextualizar a concepção de currículo e de inovação do programa, sem desconsiderar a coexistência paradigmas pedagógicos, sociais e culturais, bem como o contexto que o PPGCLIP-MPED se vincula. Destacou a compreensão do currículo como um campo dinâmico e relacional, que favorece a emergência de inovações pedagógicas instituintes, distantes de práticas automatizadas, reprodutivista e comerciais.

A pesquisa demonstrou que, apesar da necessidade de maior investimento institucional entre universidade e escolas básicas, as *Oficinas de Pesquisa* são um veículo de promoção de atividades de interação com as escolas, envolvendo ações de partilha das problemáticas de estudo e de escuta da comunidade quanto a possíveis intervenções inovadoras em seus contextos. Destarte, elas ampliam significativamente as possibilidades de inovação, pois a discussão coletiva acerca das condições profissionais e estruturais dos contextos pode potencializar uma mudança na cultura instituída, já que estabelece um compromisso com a comunidade escolar e coloca em questão práticas conservadoras assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão.

A atualização curricular potencializada pelas *Investigações em Campo Piloto* favorece o alargamento da ideia de currículo como uma construção inacabada, um processo

contínuo, em que intervir é «estar entre, meter-se de permeio, embaraçar-se» (Almeida y Sá, 2017, p. 9) e, inovar está diretamente relacionado à mudança de mentalidade e de atitude dos sujeitos envolvidos com as mudanças, por isso, são necessárias as mobilizações feitas pelas *Oficinas de Pesquisa*. Desse modo, um currículo enrijecido, que promova a aplicação de uma intervenção, advinda de uma fonte unilateral e verticalizada ou sem as condições necessárias para «se tornar viva», ou melhor, sair do contexto dos textos, não potencializa, por si, uma inovação. Destarte, por meio dos resultados finais de tais pesquisas, as intervenções inovadoras propostas nos trabalhos finais passaram a ser, paulatinamente entendidas: a partir da contextualização e da historicização da comunidade; da instituição e do problema a ser solucionado pela inovação; da elaboração em um âmbito coletivo; das bases em culturas locais; das metodologias de natureza processual natureza processual e multidimensional; e, ainda, das propostas de mudança intencional, voluntária e deliberada, projetadas como parte da agenda de atores ou de grupos.

Por fim, é fundamental ressaltar a importância das relações colaborativas entre universidade e escolas no fomento à inovação educacional, especialmente quando esta é delineada por investigações contextualizadas que engajam ativamente a comunidade educativa como participante central. Nesse contexto, torna-se necessário problematizar o desenvolvimento de inovações pedagógicas que se afastam de um caráter instituinte e do sentimento de pertença da comunidade educacional. Essa reflexão crítica revela os desafios de implementar práticas inovadoras que sejam, de fato, significativas e contextualizadas, evitando o risco de reduzir a inovação a um discurso superficial ou a um apelo mágico, desvinculado das realidades e necessidades locais.

4. BIBLIOGRAFIA

- Abramovay, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. UNESCO.
- Almeida, V. D. y Sá, M. R. G. B. (2017, 1–5 de outubro). Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa [Comunicação de pesquisa]. En *38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, São Luís, Maranhão, Brasil. http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf
- Almeida, V. D. y Sá, M. R. G. B. (2021). Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em Educação. *E-Curriculum*, 19, 938–960. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p938-960>

- Almeida, V. D. (2023). Contrastes curriculares de cursos de mestrado em educação do Brasil e Portugal: A inovação pedagógica em pauta. *Cadernos de Pesquisa*, 39(4), 183–203. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v30n4.2023.63>
- Ardoino, J. (1998). Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). Em J. G. Barbosa (Coord.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 23–44). UFSCar.
- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 10–32. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>
- Ball, S. J. y Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. Cortez.
- Damiani, M. F., Rochefort, R. S., de Castro, R. F., Dariz, M. R. y Pinheiro, S. S. (2013). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos De Educação*, (45), 57-67. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>
- Doll Jr., W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Artes Médicas.
- Fialho, N. H. y Hetkowski, T. M. (2017). Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista*, 63, 19-34. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49135>
- Goodson, I. F. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Vozes.
- Hernández, F., Sancho, J., Carbonell, J., Antoni, T., Simó, N. y Cortez-Sánchez, E. (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Artes Médicas Sul.
- House, E. R. (1998). Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5–34. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/71490>
- Huberman, A. M. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*. Cultrix.
- Kincheloe, J. y Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Artmed.

- Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Vozes.
- Martins, J. B. (2004). Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>
- Masetto, M., Feldmann, M. G. y Freitas, S. A. (2017). Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. *E-Curriculum*, 15(3), 735–763. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p735-763>
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225–233. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300010>
- Pereira, C. A., Masetto, M. y Feldmann, M. (2014). Projetos inovadores e a formação de professores: O caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral). *E-Curriculum*, 12(1), 1057–1081. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/18833>
- Pintassilgo, J. (2019). Um olhar histórico sobre escolas diferentes: Perspectivas teóricas e metodológicas. Em J. Pintassilgo y L. A. M. Alves (Orgs.), *Roteiros da inovação pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 25–48). Instituto de Educação de Lisboa.
- Pintassilgo, J. y Andrade, A. N. (2018). O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre. *Foro de Educación*, 16(25), 9–26. <https://doi.org/10.14516/fde.662>
- Sá, R. y Almeida, V. D. (2021). Pesquisas interventivas em currículo para a formação docente em um mestrado profissional em educação. Em N. A. Gimenes y L. Passarelli (Orgs.), *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa VI, memórias, lembranças e legado: um tributo a Marli André*. Pontes editores.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Autêntica.
- Tavares, F. G. O. (2019). O conceito de inovação em educação: Uma revisão necessária. *Educação*, 44, 1–17. <https://doi.org/10.5902/1984644432311>

Universidade Federal da Bahia. (2020). *Proposta de autoavaliação do Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, 2020-2024*. UFBA. http://www.ppgclip.faced.ufba.br/sites/ppgclip.faced.ufba.br/files/proposta_de_autoavaliacao_ppgclip_mped.pdf

Universidade Federal da Bahia. (2021). *Proposta do Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação*. UFBA.

EL PAPEL DE LOS ASESORES EN LA IMPLANTACIÓN Y APOYO A LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Elvira Barrios Espinosa

Universidad de Málaga

elvira.barrios@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-9419-4031>

Mónica Torres Sánchez

Universidad de Málaga

motorres@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>

Carmen Sanchidrián Blanco

Universidad de Málaga

sanchidrian@uma.es

<https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

1. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN LEAFAP

La participación en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) se ha vinculado estrechamente con mejoras educativas sustanciales (Admiraal et al., 2021). Estas comunidades, caracterizadas por la reflexión conjunta y la colaboración, han sido definidas por Stoll et al. (2006) como «un grupo de personas que comparten e interrogan críticamente su práctica de una manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje, que promueve el desarrollo y opera como una iniciativa colectiva» (Stoll et al., 2006, p. 223). Wahlstrom y Louis (2008) profundizan en esa definición, señalando que las CPA se construyen sobre cuatro pilares clave: ‘diálogo reflexivo’, ‘práctica desprivatizada’, ‘responsabilidad colectiva’ y ‘valores y visión compartidos’.

Un cuerpo creciente de investigaciones ha constatado los múltiples beneficios de la participación de profesorado en estas comunidades. Existen evidencias de que las CPA eficaces tienen la capacidad de promover el aprendizaje profesional continuado con la intención común de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bolam et al., 2005). Se han encontrado evidencias, también, de que la participación en CPA está asociada, entre otros factores, a la autoeficacia del profesorado (Lee et al., 2011; Zheng et al., 2021) y

al compromiso del docente con los estudiantes (Zheng et al., 2021), a cambios en la práctica (Vanblaere y Devos, 2016), y a una mejora tanto de la enseñanza (Dogan et al., 2016) como del aprendizaje de los estudiantes (Burns et al., 2018).

Este capítulo recoge algunos resultados de las actividades desarrolladas por la Universidad de Málaga en el marco del proyecto Erasmus+ «Leading and Facilitating Professional Learning Communities in Schools towards an Inquiry-based and Reflective Practice» (LeaFaP), que coordina la Paedagogische Hochschule Weingarten, PHW (Alemania) y en el que participan la Pädagogische Hochschule Vorarlberg, PHV (Austria), la European University Cyprus, EUC (Chipre), la Norges Teknisknaturvitenskapelige Universitet, NTNU (Noruega), Aristotelio Panepistimio Thessalonikis, APT (Grecia), el Centro de Profesorado (CEP) Marbella – Coín (España), el Centro del Profesorado (CEP) de Málaga (España) y la Universidad de Málaga, UMA (España).

El punto de partida de la experiencia aquí descrita fue el proyecto Erasmus+ HeadsUP (Heads Using Professional Learning Communities) en el que participamos las autoras. Una de las conclusiones de este proyecto fue que, para comprender verdaderamente una CPA, resulta fundamental tener la posibilidad de vivir una experiencia personal directa, la cual podría integrarse en los programas universitarios de formación inicial (Kansteiner et al., 2019; Kansteiner et al., 2020). Esta observación, junto con los resultados positivos obtenidos al implementar las CPA con grupos de directores y equipos directivos de centros educativos, impulsó el desarrollo de un nuevo proyecto Erasmus+, titulado *Professional Learning Communities as a Means for Bringing Teacher Professionalization in Teacher Education* (TePinTeach). Este proyecto fue llevado a cabo por cinco universidades europeas (Weingarten, Trondheim, Vorarlberg, Nicosia y Málaga) y un municipio con competencias educativas (Linköping). En este contexto, comenzamos a aplicar esta modalidad formativa con estudiantes del Prácticum de 4º curso del Grado en Educación Primaria en la UMA, con el objetivo de que se familiarizaran con las CPA desde su formación inicial.

En ambos proyectos se puso de manifiesto que uno de los problemas que se plantea frecuentemente no es el de la creación de CPA, sino el de su mantenimiento, su sostenibilidad, que es esencial, por otra parte, para el logro de resultados tangibles. Junto a esto, se plantea la necesidad de definir de qué hablamos cuando hablamos de reflexionar críticamente acerca de la práctica docente. Uniendo ambos objetivos, surgió el proyecto LeaFaP centrado en la figura de los facilitadores de las CPA.

En general, hemos traducido el término *facilitator*, usado en inglés, por asesor dado que es la figura que mejor se identifica con roles que se le asignan (establecer CPA, apoyarles y ayudarles a que se mantengan en el tiempo). El concepto de *facilitator*, y quién juega o podría jugar ese papel, varía de unos países a otros de forma que, como en la mayoría de los proyectos europeos relacionados con educación, hemos de tener en cuenta cada sistema educativo y la propia cultura escolar. En el caso de Andalucía, consideramos que era fundamental contar en el proyecto tanto con las Facultades de

Educación como con los Centros de Profesorado, responsables respectivamente de la formación inicial y permanente del profesorado respectivamente. En este caso, se trabajó con los asesores.

La premisa de partida es que el aprendizaje del alumnado, objetivo último de todos los programas de desarrollo profesional docente, puede mejorar si mejora ese desarrollo profesional y, para ello, las CPA son un instrumento eficaz siempre que favorezcan la reflexión crítica de sus miembros y que logren nuevos aprendizajes que se transfieran en prácticas innovadoras. Trabajando en la formación de líderes y facilitadores de CPA se apoya el trabajo de estas y, con ello, la calidad del trabajo colaborativo en los centros docentes. En nuestro contexto, utilizamos el término «facilitador» para describir a un individuo externo a la comunidad, mientras que el término «líder» se emplea para denotar a un miembro dentro de la comunidad.

Las autoras, miembros de LeaFaP y pertenecientes a la UMA, realizamos la revisión de la bibliografía en castellano (no solo de bibliografía generada en España) sobre los facilitadores de las CPA, elaboramos los guiones para las entrevistas de líderes y facilitadores, y llevamos a cabo entrevistas a grupos focales (GF) compuestos por entre cuatro y seis participantes. En concreto, se realizaron entrevistas a cinco GF formados por facilitadores de grupos de profesores (asesores de CEP). En este capítulo se da cuenta de los resultados obtenidos en la revisión de la literatura y en las entrevistas con estos cinco grupos.

2. LOS FACILITADORES Y LÍDERES DE CPA SEGÚN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para identificar literatura relevante, se emplearon dos bases de datos (Web of Science y Scopus) y el motor de búsqueda Google Scholar. La revisión de la literatura sobre los facilitadores evidenció, en primer lugar, la limitada atención que se ha prestado al tema de la facilitación o liderazgo en las CPA, comunidades de práctica, equipos docentes, entre otros, en investigaciones llevadas a cabo en España y en países de habla hispana en América Latina. El hallazgo de menos de siete estudios con un enfoque central o periférico sobre este tema motivó la ampliación de la búsqueda a fuentes latinoamericanas, lo que resultó en ocho publicaciones relevantes. De estas, siete corresponden a artículos publicados en revistas académicas o actas de congresos, mientras que una es un manual elaborado por una agencia estatal (Ministerio de Educación de Ecuador) con el propósito de ofrecer una guía práctica para establecer y mantener CPA de directores escolares. Además, seis de las ocho fuentes analizadas tratan explícitamente sobre las CPA (Flores-Fahara et al., 2021; Krichesky, 2017; Luna Cortés y Cano Ruiz, 2018; Margalef y Pareja Roblin, 2016; Mellado Hernández et al., 2020; Ministerio de Educación, 2021), una aborda el concepto de «comunidades de práctica» (Barrero Fernández et al., 2020), y otra se centra en las «comunidades de aprendizaje» (Margalef García, 2011).

2.1. Características del proceso de facilitación de comunidades de aprendizaje

Margalef (2011), basándose en la visión de la facilitación citando a Ponte et al. (2002, p. 419), destaca cinco características del proceso de facilitación:

- *Cíclico*, al fomentar que el profesorado reflexione constantemente sobre su práctica (¿Qué he hecho?) y proyecten su mejora futura (¿Cómo puedo avanzar desde aquí?).
- *Explícito*, al clarificar las acciones del profesorado y presentarlas en términos de investigación-acción.
- *Negociado*, al convencer al profesorado sobre las mejores estrategias a seguir basándose en argumentos y teniendo en cuenta las circunstancias dadas.
- *Contundente*, al promover el diálogo continuo con el profesorado acerca de la realización de ciertas actividades, combinando la discusión sistemática y la toma de decisiones colegiada.
- *Crítico*, al plantear preguntas al profesorado sobre qué están haciendo y por qué.

En cuanto al apoyo/facilitación de las CPA, en las ocho referencias utilizadas, se citan, fundamentalmente, estas fuentes bibliográficas: Avgitidou (2009). Berry y Russell (2014), Carlson et al. (2018), Gurr y Huerta (2013), Huerta, (2014), Loughran y Brubaker (2015), Martin y Russell (2018), McLaughlin y Talbert (2006), Ponte et al. (2002), Schuck y Russell (2016) y Yin y Zheng (2018).

2.2. Apoyo a las CPA externo e interno

En las fuentes seleccionadas, el término *facilitator* (facilitador) se utiliza en las publicaciones escritas en inglés mientras que «asesor» se utiliza en español para nombrar al personal externo que inicia y/o apoya la CPA. Los términos «amigo crítico» o «colega crítico» también se utilizan para referirse al personal de apoyo externo.

El papel de facilitador externo en las fuentes seleccionadas recae en personal que trabaja en la entidad responsable del desarrollo profesional del profesorado en el ámbito de las competencias pedagógicas. Por lo general, este rol lo asume un asesor que trabaja para la administración educativa o la institución, o bien integrantes de grupos de investigación pertenecientes a una universidad.

Asimismo, en las publicaciones revisadas, son principalmente los directores quienes actúan como figuras internas para impulsar las CPA. En el caso específico del sistema escolar español, donde los directores no suelen tener responsabilidad sobre aspectos como contratos o salarios de los docentes, un estudio destaca que los facilitadores son

bien recibidos por los directores en calidad de asesores curriculares. Esto se debe a que los directores reconocen que carecen de los «conocimientos técnicos necesarios o del rol de autoridad que les permita ‘obligar’ a sus profesores a adoptar ciertas propuestas» (Barrero Fernández et al., 2020, p. 8).

Uno de los temas principales abordados en la bibliografía revisada es el de los roles de apoyo a las CPA, los cuales pueden clasificarse como apoyo interno y apoyo externo. Los roles de los facilitadores externos y los líderes internos comparten el objetivo de apoyar el desarrollo docente y fomentar la colaboración y la reflexión sobre la práctica, pero difieren en sus enfoques y áreas de énfasis debido a sus diferentes posiciones dentro o fuera de la institución. En este sentido, los facilitadores internos tienden a centrarse en fomentar la colaboración, el liderazgo y la innovación dentro del contexto escolar, con un enfoque en la aplicación práctica e inmediata, y en la consideración de las condiciones particulares del contexto. Los facilitadores externos, por otro lado, aportan a las CPA perspectivas más amplias, reflexión crítica y acceso a recursos externos.

En cuanto a la cuestión de capacitación, en los estudios revisados no se proporciona información sobre la formación específica que se requiere para convertirse en facilitadores o líderes de CPA ni tampoco sobre si estas figuras han recibido alguna vez formación especializada para cumplir con esta función.

2.3. La facilitación en el entorno escolar

En el ámbito escolar, el estudio de Flores-Fahara et al. (2021) cuestiona la necesidad de facilitadores para el éxito de las CPA. Según los autores,

aunque la bibliografía señala el liderazgo escolar efectivo como un factor clave para la mejora educativa (Gurr y Day, 2014), en la documentación de estos casos se observa que, si bien es deseable, no es indispensable. Siempre que los grupos docentes encuentren en el espacio de colaboración un apoyo para resolver problemas, las CPA tienen la posibilidad de legitimarse como parte de las estructuras escolares (p. 17).

Por su parte, Mellado Hernández et al. (2020) destacan que las CPA tienen mayores probabilidades de éxito cuando se enfocan en cuestiones pedagógicas y desarrollan entornos de aprendizaje democráticos y enriquecedores, cimentados en sólidos principios de confianza y respeto mutuo. No obstante, ambos estudios coinciden en que el éxito o fracaso de las CPA no se atribuye al facilitador, sino a la propia red de colaboración que constituye la CPA.

Como factor responsable del éxito de las CPA de su estudio, Mellado Hernández et al. (2020) identifica el hecho de que se centraran en la mejora del aprendizaje del alumnado. Estos autores se refieren a la necesidad de lograr «cambios estables

en las formas de pensar y de hacer en las organizaciones y sus integrantes» (p. 55), lo que implica que las organizaciones educativas construyan relaciones de confianza y colaboren eficazmente para lograr objetivos comunes de mejora. Estos objetivos, no obstante, han de entenderse como un proceso que requiere tiempo y dedicación. A este respecto, Luna y Cano (2018) reconocen que en los tres meses que duró la experiencia de CPA que estudiaron, no fueron suficientes para generar cambios en el aprendizaje del estudiantado: «Como se puede advertir fue complejo identificar el impacto del proyecto en los aprendizajes de los estudiantes. Este objetivo resultó ambicioso, ya que se reconoce que se requiere de mayor tiempo y un esfuerzo sostenido por parte del colectivo docente para alcanzarlo» (p. 178).

3. LOS GRUPOS FOCALES DE ASESORES. HALLAZGOS

Con el objeto de identificar experiencias y prácticas de facilitación, se organizaron cinco GF con asesores de los CEP participantes, al entender que, en nuestro contexto, estos asesores asumen el papel de facilitadores de grupos de docentes de un mismo centro o de varios centros que colaboran en distintas iniciativas promovidas por la administración educativa. De los cinco grupos, dos estaban formados por formadores de profesores noveles, es decir, aquellos con menos de un año de experiencia en el cargo. Los tres grupos restantes, en cambio, estaban compuestos por formadores con un mínimo de dos años y un máximo de 16 años de experiencia en el puesto. En total, 23 asesores en activo (16 mujeres y siete hombres), participaron en GF de cuatro a seis miembros.

Estos formadores de profesores, antiguos profesores experimentados, trabajaban en CEP, que son las instituciones responsables del desarrollo profesional del profesorado en activo dentro de la administración educativa andaluza. La participación en el estudio fue voluntaria y, para participar en los GF se requería haber firmado un consentimiento informado en el que se exponían los objetivos de estos grupos, la confidencialidad de los datos y su procedencia en el uso que se les daría a los mismos.

Los GF fueron grabados en audio y la información fue analizada siguiendo un análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2021). Los hallazgos obtenidos se presentan a continuación, agrupados por temáticas.

3.1. Experiencias y funciones de los asesores como facilitadores

Todos los participantes en los GF contaban con experiencia en el asesoramiento a grupos de docentes en las dos modalidades oficialmente establecidas por la administración educativa andaluza: grupos de trabajo y formación en centros. Los grupos de trabajo reúnen a docentes que eligen trabajar sobre un tema específico (o. ej., diseño universal de aprendizaje, educación bilingüe, TIC, enseñanza/aprendizaje de un área curricular, etc.)

y pueden estar conformados por profesores de uno o varios centros. A diferencia de estos grupos, la formación en centros debe implicar al menos a la mitad del profesorado de un centro. Estos docentes se reúnen para abordar las áreas de mejora identificadas a partir de la memoria de evaluación del curso anterior, lo que les permite trabajar conjuntamente en el desarrollo y la implementación de estrategias de mejora. Estas iniciativas suelen ser impulsadas por el equipo directivo del centro y responden a la exigencia de implementar anualmente medidas de mejora centradas en áreas del aprendizaje del alumnado que requieren una especial atención. La participación en ambas modalidades de formación ofrece al profesorado la oportunidad de mejorar sus perspectivas de trasladarse a otro centro y de obtener un ligero aumento salarial. Por lo tanto, no todos los docentes que participan en esta formación lo hacen movidos necesariamente por un interés genuino en su desarrollo profesional.

Los participantes de los GF consideran que la colaboración entre docentes es esencial para su desarrollo profesional. Aunque reconocen la importancia de las iniciativas de formación individuales, como cursos gratuitos en línea y presenciales organizados por la administración educativa, subrayan que el trabajo en equipo es la vía más eficaz para abordar las necesidades específicas del profesorado. Sin embargo, reconocen que, para que la colaboración sea efectiva, es necesario que las instituciones educativas proporcionen el apoyo necesario, tanto en términos de tiempo como de recursos. De esta manera, se puede fomentar la creación de redes de colaboración sólidas y duraderas que beneficien tanto a los docentes como a los estudiantes.

Además, según los asesores entrevistados, la colaboración docente fomenta la creación de comunidades donde el profesorado se siente respaldado para salir de su zona de confort, innovar y mejorar sus prácticas. Al trabajar en equipo, tienen acceso a una amplia gama de conocimientos y experiencias, lo que les permite desarrollar soluciones creativas a los desafíos pedagógicos. Asimismo, cuando se trata de formación en centros, el hecho de que los expertos sean miembros del propio centro facilita enormemente el acceso a conocimientos especializados. Los docentes pueden solicitar orientación y aclarar dudas de manera rápida y eficaz, lo que garantiza un apoyo más personalizado y adaptado a las necesidades del contexto escolar. Esta dinámica, según los asesores, se traduce en mejores resultados educativos para todos los estudiantes.

El término «acompañamiento» es el término más comúnmente empleado en España para describir el proceso de facilitar la colaboración entre docentes. Este concepto, estrechamente ligado a los de «asesoramiento», «tutoría», «apoyo» y «*coaching*», implica que un formador guía y apoya al profesorado en su desarrollo profesional, fomentando la reflexión sobre su práctica docente y promoviendo la transformación de su enseñanza.

En este sentido, los participantes en los GF se conciben como catalizadores del cambio educativo, promoviendo la reflexión crítica y el desarrollo profesional docente. Entienden que, a diferencia de los docentes, que a menudo están inmersos en las tareas diarias del aula, los asesores pueden dedicar tiempo a diseñar y facilitar experiencias

de aprendizaje colaborativo que fomenten la innovación y la mejora continua. Al utilizar diversas estrategias, como dinámicas de grupo y preguntas reflexivas, los asesores ayudan a los docentes a construir comunidades de aprendizaje donde pueden compartir experiencias, conocimientos y recursos, y así identificar y abordar sus necesidades de desarrollo profesional de manera colectiva. Los asesores entrevistados reconocen utilizar, en ocasiones, técnicas de coaching como la técnica GROW para ayudar al profesorado a definir objetivos SMART y desarrollar planes de acción concretos. Además de proporcionar apoyo técnico, manifiestan que procuran crear un ambiente de aprendizaje seguro donde los docentes pueden compartir experiencias, reflexionar sobre su práctica y recibir *feedback* constructivo. Además, al compartir ejemplos de buenas prácticas y recursos relevantes (libros, artículos, páginas web, etc.) sobre la temática de desarrollo elegida, estos asesores consideran que pueden inspirar a los docentes a adoptar nuevas estrategias pedagógicas y a mejorar continuamente su práctica. A este respecto, los asesores desempeñan un papel fundamental en la diseminación de buenas prácticas educativas, promoviendo el contacto y la colaboración entre grupos de docentes de distritos centros que persiguen objetivos de desarrollo profesional y de mejora de los resultados de aprendizaje similares. Asimismo, los asesores brindan apoyo al profesorado para que puedan transformar los conocimientos adquiridos en acciones concretas en el aula, lo cual suele resultar desafiante.

Otra de las funciones que los asesores reconocen asumir es la de brindar apoyo emocional mediante el reconocimiento y el elogio a los docentes por su esfuerzo de reflexión y transformación de su práctica.

Además, asesoran sobre las tareas burocráticas relacionadas con el reconocimiento formal del grupo de docentes como una iniciativa de autodesarrollo en cuestiones tales como el diseño de la propuesta de desarrollo de acuerdo con las directrices oficiales. Curiosamente, a diferencia de los asesores noveles, los asesores con más experiencia se percibían menos como facilitadores de tareas burocráticas y más como guías para ayudar a los grupos de profesores a identificar áreas de mejora y pensar cómo abordarlas, así como a involucrarse en procesos reflexivos.

Además, los entrevistados describen una evolución en sus relaciones con los grupos de docentes a quienes asesoran, pasando de un inicio más formal en el que asumen una función más bien informativa a una interacción más cercana. Asimismo, reconocen que su relación con el coordinador del grupo es más estrecha debido a las múltiples responsabilidades de los docentes y de ellos mismos. Para facilitar el acceso a los docentes, los entrevistados establecen horas de tutoría en el CEP y se mantienen disponibles a través de diversos canales de comunicación, como correo electrónico, teléfono y WhatsApp, para facilitar así un acompañamiento continuo y personalizado.

Además, los asesores entrevistados afirman que, con la finalidad de ofrecer un asesoramiento efectivo, analizan el contexto de la escuela y procuran anticipar sus necesidades de desarrollo. Gracias a su experiencia y a una perspectiva externa, consideran

que pueden contribuir a identificar tanto las áreas de mejora como los puntos fuertes de un centro y de su profesorado que se pueden aprovechar para impulsar el cambio. Esta proactividad resulta especialmente útil en aquellos casos en los que las escuelas están abrumadas por la gestión del día a día.

En cuanto a los factores que afectan a la eficacia de su función, los asesores entrevistados destacan disponer de tiempo suficiente para posibilitar las tareas de acompañamiento, colaboración y reflexión con el grupo de profesorado. Además, la motivación del profesorado para participar en una CPA también es un factor fundamental, algunos reconocen que el motivo que les lleva a involucrarse en un grupo de trabajo es su propio desarrollo profesional pero también existe otras motivaciones externas relacionadas con la mejora de sus perspectivas de traslado a otro centro o de conseguir un ligero incremento salarial. Los asesores encuentran también aquí un desafío sobre cómo involucrar a este profesorado.

Un conocimiento exhaustivo de la escuela, unido a la franqueza del equipo directivo sobre sus necesidades y preocupaciones, también desempeña un papel crucial en la eficacia del papel de los asesores para facilitar la colaboración entre el profesorado. Este conocimiento permite a los asesores alinear más fácilmente sus sugerencias sobre áreas de colaboración entre el profesorado con las necesidades de la escuela y las áreas que requieren mejoras. Además, la eficacia del trabajo de los asesores se ve influida por su capacidad para cultivar una relación cercana, de apoyo y sin prejuicios con el grupo de profesores, junto con unas habilidades de comunicación eficaces. De ahí que la formación en este tipo de estrategias de facilitación se mencione como un factor clave.

Si bien, los asesores entrevistados destacan que los procesos de transformación se producen y se transforman los conocimientos adquiridos en acciones concretas, no se realiza ninguna evaluación formal de su impacto, incluso señalan su incertidumbre sobre cómo se podría llevar a cabo una evaluación de ese impacto. Sin embargo, sí se produce una evaluación de la colaboración en el grupo de trabajo, que se realiza al final a través de unas preguntas que permiten reflexionar sobre el proceso y los logros alcanzados. Señalan que el desarrollo profesional se identifica con mayor facilidad en las CPA más pequeñas.

Como sugerencias para mejorar la colaboración docente, los asesores mencionan la necesidad de una plataforma donde los docentes puedan tener acceso a información sobre iniciativas de colaboración existentes o pasadas. En este sentido, mencionan el Blog provincial de experiencias de éxito para difundir buenas prácticas educativas creado recientemente. Además, señalan la necesidad de establecer redes de docentes que trabajen en los mismos temas y proporcionarles estrategias y herramientas digitales para promover la colaboración e instruirlos en su uso. Algunas de las estrategias que consideran exitosas son: utilizar dinámicas de grupo, establecer grupos de trabajo en red de profesores con objetivos similares y promover la apropiación y el compromiso con el esfuerzo colaborativo.

3.2. Desafíos

Los asesores identifican la escasez de tiempo como el principal reto para ejercer las tareas de facilitación de una CPA. Con una pesada carga administrativa, luchan por encontrar tiempo para reunirse con el profesorado, mantener debates y animarles a compartir sus experiencias en grupos. Esto genera que el asesor limite sus interacciones principalmente con el coordinador del grupo, en el caso de los grupos de trabajo y con los miembros del equipo directivo del centro, en el caso de las iniciativas de desarrollo dentro del centro, en lugar de entablar un contacto directo con cada uno de los participantes del grupo. No obstante, consideran que el contacto personal y directo es esencial para facilitar eficazmente los procesos de trabajo colaborativo. En consecuencia, evaluar el verdadero impacto de este trabajo de colaboración se convierte en un reto. Para utilizar su tiempo de forma constructiva, algunos asesores priorizan la asignación de su tiempo a los grupos más nuevos o a aquellos que perciben que necesitan más orientación.

Otro reto es comprender las necesidades y características específicas del grupo o de la escuela a la que asesoran en cuestiones de desarrollo profesional, especialmente cuando los asesores son noveles o cuando los equipos directivos no comparten abiertamente sus preocupaciones. A nivel personal, los asesores destacan la importancia de que el profesorado se sienta apoyado y comprendido, en lugar de juzgado; además, reconocen la importancia de poseer sólidas habilidades de comunicación para relacionarse eficazmente con el grupo, escuchar activamente, proporcionar instrucciones claras y ofrecer asesoramiento.

Otro obstáculo surge cuando los equipos directivos de los centros escolares, que lideran la iniciativa, son incapaces de implicar y sensibilizar a los profesores para que concentren sus esfuerzos de colaboración en el área designada o cuando el coordinador del grupo carece de la capacidad para dinamizar y movilizar al grupo de forma eficaz. Esta falta de implicación por parte del profesorado puede impedir que los asesores promuevan eficazmente los procesos de trabajo colectivo. Además, el equipo directivo, en un esfuerzo por evitar cargar a los profesores con responsabilidades adicionales, puede no asignar tiempo y espacio para las reuniones con los asesores y con ello limitar también el impacto del trabajo colaborativo.

De manera específica, los asesores destacan que, en la formación en centros, donde trabajan con un grupo numeroso de profesorado, tienen que hacer frente al reto de involucrar, a su vez, a los coordinadores y a todo el profesorado y fomentar su compromiso tanto con el desarrollo profesional como con los esfuerzos de colaboración dirigidos a mejorar las áreas de mejora de ese centro.

Además, el área curricular o el tema elegido por el profesorado en su trabajo colaborativo también puede suponer un desafío. Los asesores no son especialistas en todas las disciplinas o temas específicos elegidos por el profesorado, de ahí que los asesores tengan que consultar con otros asesores del CEP y buscar información y recursos

pertinentes, así como facilitar la creación de redes con grupos de escuelas con buenas prácticas relevantes. Sin embargo, reconocen que su apoyo es más eficaz cuando son conocedores del área curricular o tema específico elegido por el grupo.

Abordar la evaluación del impacto de la colaboración entre el profesorado supone otro de los desafíos señalados por los asesores, especialmente en cuando los grupos son grandes. Señalan que, en algunos casos, sus funciones no se perciben como las de un facilitador sino como las de un inspector que tiene que evaluar su trabajo. Además, facilitar la práctica reflexiva puede suponer un reto entre aquel profesorado que perciben que tiene insuficientes competencias en habilidades reflexivas y comunicativas. En este caso, el CEP Málaga ha introducido una nueva estrategia para promover la práctica reflexiva. Los coordinadores de las iniciativas de desarrollo en la escuela deben participar en preguntas y tareas reflexivas en una plataforma Moodle. Estas actividades están diseñadas para formarles en el proceso de la práctica reflexiva, con el objetivo de disipar la idea de que el desarrollo en la escuela se basa únicamente en sesiones dirigidas por expertos. En su lugar, el objetivo es fomentar procesos reflexivos y orientados a la acción tanto antes como después de las sesiones dirigidas por expertos. Esta estrategia está actualmente en fase de prueba piloto. Además, los asesores aconsejan a estos coordinadores que dividan al profesorado en grupos más pequeños, permitiendo que cada grupo se concentre en un aspecto específico de su estrategia de mejora.

Los asesores observan que los grupos de profesorado no suelen reunir pruebas del aprendizaje de los alumnos en las iniciativas resultantes del trabajo en colaboración. A la hora de evaluar su colaboración, suelen basarse en indicadores cualitativos recogidos a través de un cuestionario, así como en información basada en su experiencia.

3.3. Competencias y características de un buen asesor

Los asesores reconocen la importancia de tener excelentes habilidades de comunicación para implicar activamente al grupo, dar orientaciones claras y proporcionar asesoramiento. Los participantes en los grupos de discusión identificaron como competencias clave de un facilitador eficaz saber escuchar, ser un buen líder pedagógico, tener experiencia en el tema abordado por el grupo de profesorado y en buenas prácticas, habilidades eficaces de gestión del tiempo y una visión clara de la trayectoria de desarrollo del grupo. Además, también se mencionaron la familiaridad con las herramientas de colaboración digital, la comprensión del funcionamiento de la escuela específica y las estrategias para fomentar la transformación de los procesos escolares, así como la capacidad para garantizar el compromiso de los grupos. En cuanto a las características, mencionan ser accesible, amable, extrovertido, dar la impresión de estar siempre disponible y estar presente cuando se le necesita.

3.4. Necesidad de apoyo/formación específica

Se hace hincapié en que las iniciativas para la formación de asesores incluyan la experiencia directa del diálogo reflexivo. Esto permitiría que los asesores lo comprenden y practiquen antes de transferirlo a sus interacciones con grupos de profesorado. Además, destacan la necesidad de formarse en estrategias y dinámicas para promover prácticas reflexivas.

Asimismo, los asesores destacan ciertas competencias esenciales para una facilitación eficaz, entre ellas, las habilidades comunicativas que posibiliten involucrar activamente al grupo, proporcionar una orientación clara, ofrecer consejos y escuchar activamente; habilidades de gestión eficaz del tiempo; dominio de las herramientas de colaboración digital; y la capacidad de garantizar el compromiso de todos los miembros del grupo.

En cuanto a los responsables de la formación de los asesores, destacan que deberían ser expertos de diversos campos, no solo del educativo, sino también de otros ámbitos profesionales. Además, todos apoyan la necesidad de participar en su formación continua para mejorar su capacidad para facilitar y apoyar a los grupos de profesores.

3.5. Facilitar grupos de profesores en un entorno en línea

Todos los asesores que participaron en los grupos de discusión tenían experiencia en el apoyo a grupos de profesorado en línea. Sin embargo, aunque reconocen sus potencialidades, creen que esta modalidad disminuye la cercanía con el personal docente y los equipos de gestión escolar. Basándose en su experiencia, los asesores pueden convencer a los equipos directivos indecisos para que impliquen a la escuela en iniciativas de desarrollo colectivo a través de interacciones personales y cara a cara, lo que sería imposible de conseguir en línea.

Para facilitar los grupos de profesorado en línea, los asesores hacen hincapié en la necesidad de reuniones relativamente breves, una comprensión y planificación claras de lo que hay que transmitir y habilidades de escucha activa. Reconocen que mantener la atención durante las reuniones en línea es un reto y sugieren emplear diversas estrategias para captar la atención, entre ellas, posibilitar que puedan compartir e interactuar durante la reunión. Creen que la asesoría en línea es más adecuada para grupos más pequeños y que el asesor debe ser competente a la hora de planificar meticulosamente las sesiones, atenerse al calendario previsto, escuchar activamente, dedicar, al menos una parte de la reunión, a garantizar que los participantes logren un resultado relevante y finalizar la reunión con algún(os) objetivo(s) para la siguiente reunión.

3.6. Expectativas sobre los líderes escolares

Los asesores que participaron en los grupos de discusión esperan que los líderes escolares sean auténticos líderes pedagógicos que no sólo promuevan la colaboración y el desarrollo profesional colegiado, sino que también comuniquen eficazmente la importancia de estas iniciativas en la comunidad educativa. Además, mencionan explícitamente que algunas expectativas son comunes tanto para los asesores como para los directores de las escuelas: poseer una buena capacidad de escucha, ser accesible para recoger las inquietudes y necesidades de desarrollo de los maestros, ser capaz de involucrar al personal en iniciativas de desarrollo colectivo y asumir un liderazgo distribuido entre el personal.

En general, los asesores entrevistados expresaron satisfacción con sus relaciones tanto con los directores escolares como con los líderes de los grupos de trabajo. Algunos incluso describen este aspecto como una de las funciones más satisfactorias como asesores. En cuanto a los directores escolares, los asesores destacan la importancia de que sean un ejemplo para el personal docente en términos de actitudes y comportamientos relacionados con las relaciones personales, la asistencia a las actividades de desarrollo profesional organizadas como parte de las iniciativas de desarrollo colectivo dentro de la escuela y la atención a los procesos reflexivos como parte fundamental del aprendizaje profesional.

4. CONCLUSIONES

Los primeros resultados de esta investigación indican que se ha prestado escasa atención al papel de los asesores con relación su papel como apoyo y facilitadores de las CPA. Las estrategias para la eficacia y sostenibilidad de las CPA que se deducen de las entrevistas con los asesores coinciden con las identificadas en facilitadores de PLC de profesores universitarios por Margalef (2011) y Margalef y Pareja Roblin (2016).

Los asesores, como personal de los Centros de Profesorado, se encuentran insertos en estructuras donde las CPA son un término ajeno; se habla de grupos de trabajo y de formación en centros, pero el objetivo es la formación de los docentes en ejercicio y ayudarles en su desarrollo profesional. Sin embargo, los asesores entrevistados coinciden en la importancia del trabajo colaborativo y de la reflexión sobre la práctica, aunque este tema merece ser tratado con mayor detalle ya que las expresiones promover la reflexión, incentivar el pensamiento crítico o la reflexión crítica son poliédricos y, por tanto, las opiniones en torno a ellos no son aún concluyentes. En ocasiones los términos pensamiento crítico y reflexión pueden referirse a niveles distintos de profundización en torno a la propia práctica docente.

Otros aspectos que se podrían considerar en los centros de cara a mejorar el desarrollo profesional de los docentes hacen referencia a cuestiones son los que hacen referencia a los tamaños de los grupos de discusión, más eficaces si son pequeños, y la necesidad de

planificar cómo debe ser la colaboración dentro de los grupos. Además, dado que señalan que los grupos a menudo carecen de las habilidades necesarias para llevar a cabo reuniones productivas, sería conveniente implementar actividades que ayuden a su desarrollo.

La comunicación es uno de los puntos clave en la CPA, y en toda relación educativa, y, por tanto, todo lo que se haga para asegurar la comunicación efectiva entre los miembros de las comunidades profesionales de aprendizaje redundará en su beneficio. Esa comunicación se ve a menudo interferida por malentendidos o se realiza de forma superficial y sin asegurar previamente que se está abordando el mismo tema o la misma problemática. Este aspecto es uno en los que coinciden y, por ello, será un punto de partida para el diseño de actividades de formación de facilitadores para la implementación y mantenimiento de CPA.

En último término, entre los resultados esperados de este proyecto está el diseño de módulos formativos online para los facilitadores y el fomento de la práctica de CPA en centros docentes europeos, su difusión en contextos académicos y profesionales. Dar a conocer distintos perfiles de CPA y de enseñanza digital, conectar instituciones europeas implicadas en la mejora de la formación inicial y continua de los docentes y, sobre todo, contribuir al desarrollo escolar y al éxito del aprendizaje del alumnado puede ser un factor que favorezca la educación en Europa. En definitiva, el sentido de todas las propuestas encaminadas a favorecer el desarrollo profesional de los docentes sólo tiene sentido si redundan en mejorar el aprendizaje del alumnado.

Este trabajo ha sido financiado por la Unión Europea (referencia del proyecto: Erasmus+ 2023-1-DE03-KA220-SCH-DAB36DB1). Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a sus autoras y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

5. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Schenke, W. De Jong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and process in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17, 585-600.
- Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J. y Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>

- Berry, M. y Russell, T. (2014) Critical friends, collaborators and community in self-study. *Studying Teacher Education*, 10(3), 195-196- <http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2014.958283>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. y Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). Research report. University of Bristol.
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE
- Burns, M. K., Meredith R. Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V. y Smith, M. L. (2018). Factors of professional learning community implementation and effect on student achievement, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394-412. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>
- Carlson, J., Wyllie, J., Rahman, M. M., y Voola, R. (2019). Enhancing brand relationship performance through customer participation and value creation in social media brand communities. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 50, 333-341. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.07.008>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Profesores que investigan*. Akal
- Dogan, S., Pringle, R. y Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: A review. *Professional Development in Education*, 42, 569-588. <https://doi.org/doi:10.1080/19415257.2015.1065899>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Torres-Arcadia, C. C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>
- Gurr, D. y Day, C. (2014) Thinking about leading schools. In C. Day y D. Gur (Eds.), *Leading school successfully: Stories from the field* (pp. 194-208). Routledge.
- Gurr, D. y Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084 - 3090.
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Master's research thesis. The University of Melbourne.

- Kansteiner, K., Louca, L., Landström, P., Sanchidrián, C., Theurl, P., Emstad, A. B., Stamann, C., Elvira Barrios, E., Skoulia, T., Meidell, M., Stjärne, C., Strand, M. y Knutsen, B. (Eds.). (2019). *Líderes escolares en comunidades profesionales de aprendizaje. Encuentro entre liderazgo y mejora de centros educativos*. Manual del proyecto HeadsUP. https://drive.google.com/file/d/1nEkD8dFam72XuLAb3MD-2nG_baEysfU1/view [Consulta: 26 de diciembre de 2024].
- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. G. y Theurl, P. (Eds.) (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Beltz Juventa.
- Krichesky, G. J. (2017). El desafío de liderar comunidades profesionales de aprendizaje. Un estudio de casos sobre dirección escolar. En F. J. Murillo, *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 33-36). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILE
- Lee, J. C.-K., Zhang, Z. y Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Loughran, J. J. y Brubaker, N. (2015). Working with a critical friend: A self-study of executive coaching. *Studying Teacher Education*, 11(3), 255 - 271. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1078786>
- Luna Cortés, G. y Cano Ruiz, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 18(77), 165-181.
- Margalef García, L. (2011). Fomentando la innovación de profesores y alumnos con el apoyo de las comunidades de aprendizaje docente. *CEP Journal*, 1(1), 133-152.
- Margalef, L. y Pareja Roblin, N. P. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 155-172. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>
- Marsh, J. A., Bertrand, M. y Huguet, A. (2015). Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, 117(4), 1–40.

- Martin, A. M. y Russell, T. (2018). Supervising the teacher education practicum: a self-study with a critical friend. *Studying Teacher Education*, 14(3), 331-342. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541286>
- McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Mellado Hernández, M. E., Rincón-Gallardo, S., Aravena Kenigs, O. A. y Villagra Bravo, M. P. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XLII(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59363>
- Ministerio de Educación. (2021). *Manual para crear y acompañar Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) de equipos directivos*. Ministerio de Educación. República del Educador.
- Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399-422.
- Schuck, S. y Russell, T. (2016). Self-study, amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a partir del self-study* (pp. 117-132). OEI.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>
- Wahlstrom, K. L. y Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Yin, H. y Zheng, X. (2018). Facilitating Professional Learning Communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76, 140-150.

Zheng, X., Yin, H. y Liu, Y. (2021). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1808484>

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E *HOMESCHOOLING*: O CASO DO PROJETO RAÍZES: EDUCAÇÃO VIVA

Joaquim Pintassilgo

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

japintassilgo@ie.ulisboa.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7685-7367>

1. INTRODUÇÃO

A crítica ao desfasamento entre a escola, tal como está organizada, e as necessidades educativas dos jovens numa sociedade do conhecimento, da informação e das tecnologias digitais, como aquela em que vivemos, tornou-se um lugar-comum dos discursos sobre a educação. E, na verdade, o modelo escolar que serviu de base à massificação da escola na era moderna mantém-se no essencial: espaços e tempos fortemente circunscritos, um currículo assente em disciplinas estanques, a turma e a aula como núcleo central de uma pedagogia coletiva e magistral (Nóvoa, 2022). A crítica a este modelo e as propostas de mudança não são, de resto, apenas de hoje. Desde o início do século XX que movimentos pedagógicos alternativos, como a então chamada Educação Nova, vêm defendendo uma escola centrada no aluno, com recurso a métodos ativos de aprendizagem e a práticas de *self-government*, tendo como referência um ideal de educação integral e o propósito de formar cidadãos críticos, participativos e solidários (Pintassilgo, 2018).

Uma tarefa preliminar passa pela clarificação dos conceitos presentes no campo semântico da inovação educativa, a começar pelo próprio conceito de inovação. Recorrendo a Cros (2017; 2001), uma das especialistas no tema, a novidade invocada pelas inovações educativas deve ser entendida como relativa, resultando muitas vezes de combinações novas de coisas antigas; trata-se de uma mudança intencional, voluntária e deliberada; envolve um processo e não apenas ações pontuais; inspira-se num quadro de valores e almeja transformações sociais. Para Pacheco (2019), o carismático fundador da Escola da Ponte, a inovação terá necessariamente de envolver uma rotura paradigmática que ponha em causa a própria conceção de aula. No sentido que aqui lhe atribuímos, a inovação surge como um atributo de práticas educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de dimensões da chamada forma escolar (Pintassilgo, 2022).

A constatação de que o modelo escolar dito tradicional continua a servir de base à organização pedagógica de muitas das nossas escolas, não nos deve fazer esquecer as cada

vez mais numerosas experiências «diferentes» que têm vindo a ser desenvolvidas tanto no setor privado como no setor público de ensino. A Escola da Ponte continua a ser uma referência incontornável (Morais, 2017), mas muitas outras escolas e agrupamentos públicos vão testando formas alternativas, mais flexíveis, transversais e cooperativas, de organização dos espaços, dos tempos, dos currículos, dos grupos de alunos e das respetivas atividades, entre outros aspetos. No campo do ensino privado e cooperativo já vêm dos anos 50 a 70 algumas das experiências que hoje continuam a apresentar-se como alternativas (Pintassilgo y Alves, 2019). E muitas outras surgiram nas décadas de transição entre os séculos XX e XXI. Se, no início desse processo, a grande fonte de inspiração foi a pedagogia Freinet, como no caso do Movimento da Escola Moderna – MEM (Pintassilgo y Mugnaini, 2024), hoje a situação é de grande pluralismo, estando presentes no campo pedagógico renovador iniciativas educativas que se reclamam de modelos pedagógicos muito diversos (Carbonell Sebarroja, 2015; García, 2017).

O presente artigo tem por finalidade refletir criticamente sobre uma das experiências alternativas que se desenvolveu em Portugal na última década, o projeto *Raízes: Educação Viva*. A análise desta experiência permite-nos olhar de forma integrada para várias alternativas pedagógicas que estão presentes na atualidade educativa. O projeto Raízes apresenta-se como uma comunidade de aprendizagem o que permite refletir sobre o significado desse conceito e sobre as razões que explicam a expansão recente das experiências que assumem esse rótulo e que se apropriam dessa ideia.

Noutro plano, Raízes desenvolve-se como um projeto no âmbito do home schooling, ou «ensino doméstico», para utilizarmos a expressão portuguesa que se lhe refere, uma modalidade permitida pelo enquadramento legal português (Bernardes, 2023; Ribeiro, 2015). Particularmente interessante, no caso, é o facto das crianças não estarem isoladas nas respetivas famílias, mas encontrarem, nesta comunidade, um contexto de socialização mais amplo. O estudo deste caso permite-nos refletir criticamente (e sem preconceitos, ideológicos ou outros) sobre o sentido do ensino doméstico como alternativa, eventualmente credível, ao modelo escolar e suas implicações pedagógicas, sociais e humanas; em que medida o caráter especializado da profissão docente é ou não posto em causa por este tipo de opção é uma outra questão que vale a pena discutir.

O projeto educativo da comunidade Raízes incorpora em si um conjunto diverso de fontes de inspiração teórica, o que nos remete para o hibridismo pedagógico que caracteriza parte substancial das experiências alternativas que se vêm desenvolvendo no campo educativo. Encontramos, naturalmente, muitos dos traços de identidade da tradição progressista a que já nos referimos, que tem origem na Educação Nova e que foi conhecendo metamorfoses diversas de que as pedagogias Freinet ou Waldorf são alguns dos exemplos.

Os principais objetivos do presente estudo podem ser apresentados, em síntese, da seguinte forma: Em que medida o projeto Raízes corporiza ou não uma experiência educativa «diferente» ou «alternativa» em relação ao paradigma representado pela forma

escolar? Qual o grau de inovação das práticas educativas aí desenvolvidas? De que forma se inserem as concepções que lhe estão subjacentes na tradição pedagógica progressista? Como avaliar a sua inclusão no Ensino Doméstico?

Esta é uma pesquisa que se enquadra no chamado paradigma interpretativo, tem a forma de um estudo de caso e assume um registo claramente descritivo. O protagonismo é dado aos atores e aos seus discursos, às suas crenças, valores, ideias, dilemas, justificação das ações, projetos, etc. O nosso olhar não é, no entanto, neutro. Seleccionamos temas, delimitamos categorias, construímos uma narrativa, procuramos analisar fragmentos de textos e, em geral, interpretar os sentidos atribuídos à experiência e ao papel que nela representaram os diversos protagonistas. Para além da documentação escrita ligada à experiência a que tivemos acesso, entrevistámos a sua principal responsável, realizámos uma entrevista simultânea a duas tutoras e entrevistas individuais a duas mães. Procedemos, complementarmente, ao registo fotográfico dos espaços; realizámos algumas observações no terreno, para além de diversas conversas informais.

2. A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM *RAÍZES: EDUCAÇÃO VIVA* E A OPÇÃO PELO «ENSINO DOMÉSTICO»

A comunidade *Raízes: Educação Viva* foi criada em 2014 na Quinta do Anjo, concelho de Palmela, distrito de Setúbal, Portugal. Assume a forma legal de uma associação e integra, neste momento, cerca de 60 crianças e jovens. A iniciativa partiu de um grupo de famílias que estava descontente com a forma como estava a decorrer a escolarização dos seus filhos e que estava em busca de modalidades alternativas de educação. A principal impulsionadora do projeto explicou a sua criação a partir da consciência que o grupo de pais tinha do que queria e do que não queria para a educação dos seus filhos.

Eu não queria um espaço onde não pudesse entrar, [...] onde não fizesse parte do processo de educação dos meus filhos; eu não queria um espaço que fosse dentro de quatro paredes; eu queria um espaço onde houvesse alimentação saudável; [...] eu queria um espaço onde os meus filhos tivessem uma voz e fossem escutados, [...] um espaço onde a criança pode mexer o corpo [...], um espaço onde eles possam ser autónomos, onde possam errar, onde possa haver esta vivência da frustração [...] e um espaço onde possam contemplar [a natureza]. (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024)

Na perspetiva das mães entrevistadas, a opção pelo Raízes teve como justificação idêntico descontentamento com o que a escola (pública ou privada) podia oferecer com vista à educação dos seus filhos e filhas:

Aquele método tradicional de 30 crianças sentadas o tempo todo, como eles dizem aqui, que é a escola dos sentadinhos, não está adequada para aquilo que eu acho que a minha filha precisa e por isso é que optei por não arriscar pô-la, digamos assim, na escola pública. (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024)

Não concordamos muito com a forma como o ensino está a decorrer, [...] como as aprendizagens estão a ser feitas nas escolas. [...] A partir do momento em que comecei realmente a perceber que havia aqui uma resposta diferente e que os meus filhos podiam aprender de uma forma diferente, indo mais ao encontro dos seus interesses, das suas curiosidades, tendo tempo e espaço para a sua palavra. [...] Essencialmente esses foram os motivos que nos levaram a colocar os nossos filhos num projeto como este. (Entrevista, Mãe L., 02/12/2024)

Está subjacente aos argumentos apresentados uma crítica clara ao modelo escolar prevalecente, tal como foi caracterizado, e a vontade de construção de uma alternativa educativa inspirada em algumas das ideias-chave da tradição pedagógica progressista, tal como foi sistematizada pela Educação Nova das primeiras décadas do século XX. O conjunto das entrevistas realizadas comprova essa filiação.

O que eu considero central é este respeito pela criança, pelo ritmo da criança, pelos interesses da criança. (Entrevista, Mãe L., 02/12/2024)

Para mim, [o mais importante] é o interesse absoluto pela criança, o conhecer a criança, saber quais são as suas forças e fraquezas, as suas dificuldades, os seus potenciais. (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024)

O que achamos mais importante? Eu acho que a criança ser colocada no centro. (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024)

Nós queremos respeitar o ritmo de cada criança. (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024)

Também privilegiamos muito eles terem tempo de brincadeira livre. (Entrevista, Tutora I., 14/06/2024)

A criança precisa de mexer o corpo. (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024)

A colocação da criança no centro do processo educativo, o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem, a consideração dos seus interesses e necessidades, designadamente no que se refere à atividade física, ao jogo e à brincadeira livre, surgem como pressupostos essenciais. O desenvolvimento de «ferramentas para pensar» (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024), ou seja, de competências ao nível do «pensamento crítico» que lhes permitam ser «crianças que questionam muito» (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024) são igualmente enfatizadas. O entendimento da relação pedagógica como uma relação humana e afetiva é outro dos traços da pedagogia do Raízes: «para mim o

central neste projeto é o vínculo» (Entrevista, Tutora I., 14/06/2024). A responsabilização por algumas das tarefas desenvolvidas no cotidiano da comunidade é outro dos traços que liga o Raízes a muitas outras das experiências alternativas desenvolvidas na atualidade.

Isso é uma das coisas que eu acho valioso no Raízes, que é eles próprios, por cuidarem tanto do espaço e serem tão envolvidos na dinâmica quotidiana, seja não só de sala, mas do espaço, sentem muito isto [o sentimento de pertença]. (Entrevista, Tutora I., 14/06/2024)

Usamos o exterior para as aprendizagens, para as dinâmicas e eles têm de cuidar dos animais, têm de cuidar da horta. (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024)

A tradição do *self-government* da Educação Nova, ou do cooperativismo de Freinet, com as suas assembleias, está, por essa e por outras vias, presente no Raízes.

Eles são muito tidos em conta, ou seja; eu costumo dizer que para haver liberdade eles têm de perceber onde está o limite. [...] E temos esta questão de lhes dar autonomia, mas também esta responsabilidade de tomarem a liberdade. (Entrevista, Tutora I., 14/06/2024)

Lá está o papel do acho bem ou acho mal para poderem usar e solicitar uma assembleia. (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024)

Ela [a minha filha] tem a oportunidade de poder fazer escolhas dentro do que é razoável. (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024)

A cooperação está muito presente no desenvolvimento de «projetos», uma das estratégias privilegiadas, mas existe igualmente uma componente muito forte de trabalho «individualizado». A influência do construtivismo social manifesta-se, por exemplo, na importância atribuída à «socialização das aprendizagens» (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024). A atenção às realidades do dia a dia das crianças e do ambiente circundante conduz a coordenadora do projeto a definir a pedagogia praticada como sendo uma «pedagogia do quotidiano» (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024).

São diversos os contributos apropriados pelo projeto educativo do Raízes no âmbito da referida tradição progressista o que nos remete para o hibridismo pedagógico que o caracteriza, à semelhança do que acontece com várias outras experiências alternativas. É o que podemos constatar nos seguintes excertos: «É que podemos ter vários elementos, não é? Não temos só um. Então, teoricamente é assim» (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024); «Já tentei diferentes métodos, porque tinha a ver com o que o grupo me trazia, ou seja, nós não temos métodos rígidos» (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024). A entrevista à coordenadora do projeto permitiu-nos sistematizar um conjunto amplo de fontes de inspiração: José Pacheco e a experiência da Escola da Ponte, designadamente no que se refere à ideia de comunidade de aprendizagem; Carlos Neto e

as suas conceções relativas à importância da brincadeira e do jogo, a atenção prestada ao corpo e à motricidade da criança, a valorização da liberdade e das atividades na natureza; o movimento «Educação Viva» (CAIEV) de Barcelona e os seus contributos nas áreas da *Autopoiesis*, da teoria dos sistemas e do paradigma da complexidade; Catherine L'Écuyer e as suas reflexões sobre o lazer, a brincadeira livre, o silêncio, a beleza e o espanto; as práticas *Shirin-Yoko* e a floresta vista como terapia; Ken Robinson e os seus trabalhos nas áreas da criatividade e da arte na educação; António Damásio e a sua teoria sobre a relação entre a razão e a emoção; e o recurso aos materiais Montessori. Este ecletismo não significa fragmentação, expressando antes uma coerência que resulta dos muitos pontos de contacto entre esse conjunto de movimentos e propostas.

Um dos mais poderosos elementos de união que aí podemos encontrar é o que nos remete para o papel educativo desempenhado pela natureza. Essa conceção tem raízes no naturalismo romântico de Rousseau, tal como se expressa na sua obra dedicada à educação - *Emílio* - e, mais próximo de nós, no movimento da chamada Educação Nova, com grande expressão nas três primeiras décadas do século XX, no âmbito do qual se valorizava uma educação em íntima relação com a natureza, a qual tinha tanto preocupações educativas como higienistas. Acreditava-se, neste contexto, nas virtudes de uma educação que estivesse de acordo com a natureza, que tivesse a natureza como objeto de estudo e que decorresse desejavelmente em ambiente natural. A natureza surgia simultaneamente como elemento de regeneração física e de purificação moral das novas gerações. Acreditava-se na capacidade da natureza para moldar os cidadãos do futuro, para promover a sua formação moral, física e estética. Importava, por isso, colocar a criança, sem reservas, em contacto com o ar, o sol, a terra e a água (Pintassilgo, 2018). A pedagogia Waldorf, uma das metamorfoses da Educação Nova, e cujas experiências escolares chegam até aos dias de hoje, conhecendo alguma expressão internacional, sempre colocou a relação entre educação e natureza no centro do seu modelo. Na atualidade é o movimento *Forest School* que corporiza, de forma mais explícita, essa vontade de união. De acordo com Almuneda García (2017), nas Escolas da Floresta as crianças trabalham as matemáticas, a língua e o conhecimento do meio, mas de modo vivencial e experiencial; além disso, trepam, correm e saltam, descobrindo os seus limites e aprendendo a valorizar os riscos, longe de olhares sobre protetores. O movimento *Forest School* corporiza uma reação contra a desconexão relativamente ao meio natural que caracteriza as atuais sociedades, predominantemente urbanas, e pugna por um retorno – porventura utópico – à natureza e que permita combater a atual crise climática e promover uma educação para a sustentabilidade ambiental. Segundo Ananda Casanova (2018), os principais traços característicos do movimento *Forest School* são os seguintes: contacto regular com o meio natural; exploração permanente desse meio; uso predominante de materiais naturais como recurso didático; a valorização do jogo livre não-estruturado; uma organização com base em grupos pequenos e multietários; o desenvolvimento de habilidades de sobrevivência ao ar livre.

Embora a comunidade Raízes não se assuma como uma Escola da Floresta, o facto de estar inserida num espaço com essas características e de desenvolver muitas das práticas indicadas aproxima-a, naturalmente, desse modelo. Vejamos alguns exemplos. Na entrevista à coordenadora do projeto essa dimensão é realçada em diversos momentos:

Para mim, fazia sentido que houvesse uma forte relação com a serra, com a natureza. [...] O critério foi a floresta. Floresta primeiro. [...] É importante sim haver esta relação com a serra e uma serra mais pura. [...] Uma criança, ao estar no meio da Floresta, também vai trabalhando todas estas questões que nos trazem a questão do prazer, que nos trazem a questão da felicidade. [...] É muito bom para trazermos afetivamente a natureza para dentro do que é o processo educativo ou de aprendizagem. (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024)

O mesmo acontece na entrevista a duas das tutoras, como podemos ver nos excertos apresentados a seguir:

Isto é um espaço com um potencial enorme; [...] há aqui um potencial delas criarem recursos internos para fazerem uma série de coisas. A nível de autonomia, ora bem, um espaço que não é plano, um espaço que tem uma série de desafios físicos, com árvores, com isso dá-lhes também uma capacidade grande de explorarem o seu corpo e, para mim, a aprendizagem também é isso. (Entrevista, Tutora I., 14/06/2024)

Estamos a falar de uma quinta gigante, no meio da serra, com javalis que circulam no terreno. [...] Há todo um envolvente da natureza, sempre presente e constante. (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024)

Encontramos idêntica valorização do espaço do Raízes, e da natureza que lhe está subjacente, nas entrevistas às duas mães:

O espaço é, para o bem e para o mal, desafiante, não é? Tem toda a parte boa de muita exploração, muita natureza, muito contacto com a terra e com os elementos todos, com o sentirem as estações. [...] Mas para nós isso também é uma parte super importante, elas terem este contacto com tudo o que é rural ou natural. (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024)

Ainda não falei, mas interessa-me bastante esta questão da natureza. Acho que é muito importante em termos de desenvolvimento motor. (Entrevista, Mãe L., 02/12/2024)

A centralidade do espaço quinta no projeto educativo do Raízes parece-nos inquestionável, sendo essa imersão na natureza potenciada em diversas vertentes – ética, física, didática, estética, etc. - já presentes tanto na Educação Nova como nas Escolas da Floresta.

Como temos vindo a dizer, o projeto Raízes assume-se como uma comunidade de aprendizagem. O que caracteriza uma comunidade de aprendizagem? Segundo García (2017), significa valorizar a construção coletiva do conhecimento; os alunos aprendem em colaboração ativa com os seus pares, com os professores e com os outros adultos. A relação com a comunidade é fundamental, sendo esta entendida como uma família alargada no âmbito da qual se estabelecem relações horizontais propícias à aprendizagem e se desenvolvem vínculos e um sentimento de solidariedade. As portas estão sempre abertas para as famílias, para outros elementos da comunidade e para voluntários. As famílias participam no processo educativo através, por exemplo, da organização de oficinas; essa participação ativa das famílias contribui para que as aprendizagens tenham mais sentido para as crianças. Trabalha-se de modo mais flexível, designadamente por projetos, e tendo em conta os interesses dos alunos. A autora conclui o seguinte: «Al final, las competencias básicas se adquieren igualmente [...] pero utilizando ótras dinámicas» (García, 2017, pp. 131-132). Para José Pacheco (2019), o fundador da Escola da Ponte, uma comunidade de aprendizagem é uma «práxis comunitária assente em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável» (p.141).

As entrevistas realizadas mostram a clara consciência que os atores ligados ao Raízes têm relativamente às razões que os levam a reivindicar para si a condição de comunidade de aprendizagem. Nas palavras da coordenadora do projeto,

Comunidade de aprendizagem é isso. É os pais fazerem parte do processo educativo e aproveitar todo este processo humano que existe neste momento no Raízes. [...] Não só nas oficinas com as crianças; é também nesta relação com as hortas; é na construção. [dos edifícios] [...]. Então, têm sido muito estas ajudas das famílias a construir a própria escola. [...] Esta relação com as famílias, para além de ser de parceria, de trabalho, de colaboração, é também uma rede. [...] Então, para mim, é muito importante, para além de ser uma comunidade de aprendizagem onde eu tenho relação com a família, onde eu tenho relação com a comunidade local [...], é também qual é o lugar? E, então, é fazer parte também desse lugar, deste lugar que é a Serra da Arrábida. (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024)

Encontramos no que fica dito, para além das dinâmicas desenvolvidas com as famílias e elementos da comunidade local, e do seu funcionamento em rede, uma ênfase da relação primordial com o espaço (físico e simbólico) onde a comunidade está estabelecida. Passemos à opinião de uma das tutoras do projeto:

Eu acho que a presença dos pais, a possibilidade de haver esta troca entre a comunidade no geral e os pais e famílias em particular, e a forma como eles podem implementar aqui projetos havendo uma proposta; e tanta coisa foi feita aqui onde os pais participaram. [...] E aqui, [...] estamos a falar de trabalho comunitário [...] ou de fazermos festas onde podem vir pais, avós e tios os dias abertos em que está aberto mesmo à comunidade. (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024)

Neste caso, é valorizada, para além do que já ficou dito, a participação das famílias através de projetos e o trabalho comunitário realizado em prol da escola (na construção de edifícios ou de mobiliário, por exemplo), para além do ritualismo festivo com finalidades agregadoras. O sentimento de fazer parte de uma comunidade é igualmente partilhado pelas mães entrevistadas:

Sim, aquilo que eu acabei de descrever agora [oficinas dinamizadas pelos pais, visitas de estudo com a participação dos pais, grupo de WhatsApp dos pais, ...], para mim, é uma possibilidade de viver em comunidade. Quero acreditar [...] que temos os ideais essenciais, porque acreditamos, todos aqui, que isto é o melhor para os nossos filhos. E onde eu sinto que realmente somos mais comunidade é neste sentido. (Entrevista, Mãe L., 02/12/2024)

Sim, sim, não só nos eventos, nas festas, nas reuniões, [...] costumam estar os pais todos, mas também nisto. Nós temos o grupo do WhatsApp dos pais, em que uma mãe propõe, olha, vamos experimentar e conhecer [...]. Vamos conhecer o moinho onde se faz um pão, não sei o quê. E aí, eu também vou porque eu faço também não sei onde. E as crianças conhecem aí a maior parte dos pais dos amigos, sabem mais ou menos aquilo que eles fazem. Porque acabamos, efetivamente, de estar muito presentes. (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024)

As diversas atividades educativas em que as famílias têm a possibilidade de participar, algumas a partir de iniciativas suas, são, sem dúvida, uma das mais importantes estratégias desenvolvidas tendo em vista a construção de uma ideia de comunidade. A presença regular no espaço também o é. Destaque-se o papel que um dispositivo como o WhatsApp tem na criação de uma rede virtual (e não só). Não podemos deixar de sublinhar, igualmente, a dimensão ideal e simbólica dessa possibilidade de viver em comunidade. Uma das mães entrevistadas considerou mesmo «fundamental eu poder participar neste processo educativo» (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024). Uma das mais importantes formas de participação é, como vimos, a dinamização de oficinas por parte de pais ou mães como nos relata outra das mães:

No meu caso, era uma participação muito regular, porque eu vinha mesmo fazer oficinas todas as semanas, no horário. Há outras mães também que estão a fazer isso. Uma vez por semana, portanto, artes, dança ... O que é que temos mais? Temos vários tipos de oficina. Tentar aproveitar o potencial humano destas famílias. E acabamos por ter muitos 'oficineiros', como se chama, que fazem parte, que são mesmo família. (Entrevista, Mãe L., 02/12/2024)

Um dos traços distintivos do projeto Raízes é a sua articulação com o chamado *homeschooling*, ou «ensino doméstico». Atualmente regulada pelo Decreto-Lei nº 70/2021 de 3 de agosto, que o define como aquele ensino «que é lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite», o «ensino

doméstico», assim como o «ensino individualizado», tem por objetivo, segundo esse diploma legal, «dar resposta às famílias que, por razões de natureza estritamente pessoal ou de mobilidade profissional, pretendem assumir uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos, optando por desenvolver o processo educativo fora do contexto escolar» (Diário da República, 1.^a série, n.º 149, 3 de agosto de 2021, pp. 9-11). Essa opção procura corporizar, por via alternativa, o direito dos pais à participação na educação dos filhos, expressão do princípio constitucional que define a liberdade de aprender e de ensinar. Para que seja possível o «ensino doméstico», o «responsável educativo», expressão usada na legislação, «deve ser detentor, pelo menos, do grau de licenciado» (Diário da República, 1.^a série, n.º 149, 3 de agosto de 2021, p. 18). As crianças e jovens nesta situação têm de estar matriculados numa escola; tem de ser celebrado um «protocolo de colaboração» entre as duas partes (família e escola); esta última tem de indicar um «professor-tutor» para acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos; o protocolo definirá o número de reuniões a serem realizadas ao longo do ano letivo, tendo por base a elaboração de «portefólios» que procurarão dar conta do percurso de aprendizagem dos alunos; finalmente, estes deverão realizar, no final do ciclo ou nível de ensino, provas de equivalência à frequência ou exames finais, para além das provas de aferição. Ou seja, o Estado, através da «escola de matrícula», procura acompanhar de perto o percurso escolar dos alunos em «ensino doméstico».

Boa parte das crianças e jovens que integram o Raíces estão matriculados em escolas da região na modalidade de «ensino doméstico» (alguns, os mais crescidos, estão matriculados em escolas internacionais). E esta é uma das peculiaridades desta comunidade. Na verdade, em termos práticos, não se trata de «ensino doméstico» tal como está definido na lei; eles não estudam em casa, com os pais, mas sim numa escola alternativa. Embora não tenha o estatuto de escola (trata-se formalmente de uma associação), o Raíces acaba por ser, realmente, uma escola onde crianças e jovens usufruem de um amplo contexto de socialização e de interação social. Esta conclusão remete-nos para uma afirmação de Almuneda García (2017): «Hay tantas maneras de hacer homeschooling» (p. 152). Segundo a autora, são igualmente variadas as razões que conduzem as famílias a esta opção e que passam pela vontade de não delegar a educação dos filhos, pela crítica à instituição escolar tal como está organizada e por situações de não adaptação à escola, designadamente por via de necessidades educativas específicas. García demarca-se da desconfiança e das críticas feitas a esta opção das famílias, considerando que elas resultam do desconhecimento e dos preconceitos.

Vejamos, em seguida, quais as representações construídas pela coordenadora, por tutoras e por mães do Raíces acerca da problemática do «ensino doméstico».

Portanto, o ensino doméstico puro é algo que para mim [...], enquanto mãe, não faz sentido e eu não o faria [...]. Esta questão de estarmos em ensino doméstico é a forma legal das comunidades, das crianças, estarem legalmente inscritas. Temos

de cumprir os objetivos do que é ensino doméstico. (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024)

Eu gostava muito que não fosse necessária [esta alternativa]. Portanto, para mim, o ensino doméstico é porque não vejo alternativa na escola. (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024)

Eu digo sempre, eu não tenho perfil para ser a professora da minha filha, nem quero ser. Quero ser a mãe dela e apoiá-la nas suas aprendizagens quando tem de ser, pontualmente. [...] Por isso, para mim, se eu tivesse de estar só em ensino doméstico puro, isso não faria sentido. No fundo, nós estamos no Raízes em ensino doméstico porque é a possibilidade que, tendo em conta as leis do nosso país e as regras que nós aceitamos cumprir, no fundo, balizam ou no fundo apoiam esta decisão. (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024)

Eu considero que é importante [...] nós termos liberdade para fazer [...] escolhas mais adequadas [...] àquilo em que nós acreditamos que é o melhor para os nossos filhos. Se me perguntar se o ensino doméstico fosse eu estar com os meus filhos em casa a maior parte do tempo, para mim, nem para os meus filhos, nem para outras crianças, eu considero que isso não é positivo para o desenvolvimento das crianças. É muito importante haver esta parte social, é muito importante sairmos do nosso ninho e considero que é muito importante haver o convívio com as crianças. O ideal seria não ser necessário termos de optar pelo ensino doméstico para conseguir ter acesso a este tipo de pedagogia. [...] Ao podermos inscrever o nosso filho em ensino doméstico, é-nos dado o direito de escolher e de entender aquilo que é o melhor para os nossos filhos. É por isso também que eu os tenho aqui, porque sinto que nós continuamos a ter um papel bastante ativo nas escolhas e na forma como nos envolvemos nas aprendizagens dos nossos filhos. Ainda bem que existe o ensino doméstico. Agora, se me perguntar se eu concordo com todas as formas que outras famílias estão a vivenciar o ensino doméstico com os seus filhos, se houver isolamento, não concordo. Porque o ensino doméstico, neste momento, dá para [...] coisas muito diferentes. A forma como é vivido aqui, concordo. (Entrevista, Mãe L., 02/12/2024)

Pareceu-nos imprescindível, neste caso, colocar este conjunto relativamente extenso de citações porque ele é muito expressivo em relação ao que pensam diversos atores, em papéis igualmente diversos, relativamente ao ensino doméstico. Por mais paradoxal que possa parecer, nenhuma das entrevistadas é, por princípio, favorável ao «ensino doméstico» tal como está definido na lei. Na verdade, o que acontece no Raízes não é «ensino doméstico», se nos ativermos à letra da lei. Esta é cumprida em todos os seus requisitos, embora seja passível de uma espécie de «infidelidade normativa». A criação de comunidades de aprendizagem, de que o Raízes é um exemplo, surge como uma estratégia das famílias para uma escolarização alternativa destas crianças e jovens e como uma resposta ao que consideram ser, como vimos, a inadequação da escola dita tradicional. Merece destaque a consciência manifestada relativamente à importância

da socialização, das interações sociais, na educação das crianças, o que legitima o argumento contrário ao ensino doméstico «puro», a par da ideia, expressa por uma das mães, de que não quereria ser a professora da filha (deixando essa tarefa para as tutoras). Outro argumento interessante, de entre os que são invocados, remete-nos para a reivindicação da prioridade das famílias nas decisões tomadas relativamente à educação dos seus filhos. Este é um debate histórico que emergiu em diversos momentos.

A relação com as escolas onde as crianças estão inscritas tem, segundo as mães, decorrido de forma muito positiva no que se refere à assinatura do protocolo, ao acompanhamento pelas professoras tutoras, à discussão dos portefólios e restantes materiais e ao *feedback* dado em relação às aprendizagens. Estão estipuladas três reuniões por ano letivo em ambos os casos. Na opinião de uma das mães «tem funcionado bem, muito bem até. [...] A nossa relação com a escola tem sido muito tranquila. [...] Um *feedback* sempre positivo» (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024). Idêntica é a conclusão da outra mãe: «Há, assim, um *feedback* muito positivo e também na questão das apresentações, na questão dos projetos» (Entrevista, Mãe L., 02/12/2024).

Um outro assunto que importa aqui abordar é o que se refere aos educadores que integram o Raízes, cuja designação é «tutores/as» e «cuidadores/as». De acordo com a coordenadora do projeto, «dos 2 aos 6 anos são os cuidadores, que é mesmo este lugar do cuidado. [...] A partir dos 6 anos já o perfil tem de ser outro. A partir dos 6 anos já se chama tutor». Para a seleção desses educadores, segundo a mesma entrevistada, «fazemos entrevistas». Os escolhidos «não são todos professores», como é reconhecido, isto é, não são todos detentores de formação profissional para a docência, embora uma parte a tenha. Alguns têm, inclusive, doutoramentos e mestrados em áreas científicas diversas. Um dos critérios enunciados é que «tem de ser extremamente criativo» e, no caso dos tutores, «tem de ter o conhecimento do que são as aprendizagens essenciais» (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024). Segundo uma das tutoras, o que é necessário é garantir que se «tem sempre os profissionais certos, no lugar certo» (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024). Além disso, existem, segundo a coordenadora, dispositivos de formação interna ao próprio projeto: «[A formação] é um fim de semana por mês. É aberta a toda a gente. E a própria equipa também faz formação» (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024). As tutoras entrevistadas destacam, também, a aprendizagem que resulta do trabalho colaborativo: «O que fazemos muitas vezes é, uma com a outra, trazer ideias, partilhar» (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024). A opção pela contratação de educadores sem a formação profissional é, naturalmente, polémica. Em todo o caso, temos de estar abertos a outras possibilidades no que se refere aos perfis considerados adequados para a inserção neste tipo de projetos e às formas de seleção por eles adotadas.

3. CONCLUSÃO

É agora o momento para fazermos um balanço final relativamente ao eventual carácter inovador do projeto Raízes. Esta foi uma questão colocada a todas as entrevistadas. Vejamos quais as suas representações sobre este tema.

Eu acho que o projeto Raízes é inovador por dar espaço a esta pertença muito grande. Todas as crianças que estão aqui estão muito confiantes em si próprias, nos seus direitos, no seu corpo, no seu à-vontade. (Entrevista, Tutora J., 14/06/2024)

Quer dizer, se calhar é inovador porque não é feito em mais lado nenhum, [...] É pôr a criança no centro das aprendizagens e a família como principal aliado. Eu acho que isso torna-se inovador. [...] O abrir à comunidade também acho que é uma coisa inovadora. (Entrevista, Mãe A., 02/12/2024)

Creio que a inovação aqui é mesmo a forma como as aprendizagens vão acontecendo. Portanto, toda esta questão da aprendizagem pelo projeto. [...] Mas creio que a inovação é mesmo esta. É um acreditar na criança. É uma pedagogia que acredita na criança. Não estamos a correr atrás de metas curriculares, [...] mas esta abertura, esta riqueza de caminhos para chegar lá, eu acho que essa é a inovação. (Entrevista, Mãe L., 02/12/2024)

Como vemos, é dado destaque ao olhar e à atitude perante a criança e à sua colocação no centro do processo educativo e da vida na comunidade, à participação intensa das famílias e à abertura à comunidade mais ampla e, finalmente, à forma como as aprendizagens são adquiridas e a diversidade de caminhos para serem concretizadas. O discurso da coordenadora relativiza um pouco a novidade pedagógica contida no projeto, preferindo sublinhar o enraizamento das opções tomadas na história do pensamento e das práticas educativas de sucesso:

Ah, agora é inovador trazer a escola da Floresta, por exemplo. No meu ponto de vista é copiar o bom que já existia, que era vamos levar as crianças para a rua, vamos dar-lhes a liberdade de subirem às árvores. [...] Comunidades de aprendizagem, inovador? Não! Inovador, nada. Falava-se muito que era preciso uma aldeia para educar uma criança. (Entrevista, Coordenadora do Raízes, 02/04/2024)

Estas considerações vão ao encontro das ideias já aqui apresentadas, tendo como referência a noção de «tradição de inovação» (Burke, 2007), e mostram a consciência que o projeto possui da sua inserção em algumas das linhas dessa mesma tradição. Por funcionar numa quinta, com muitas das suas atividades ao ar livre, está bem presente, nomeadamente, o naturalismo pedagógico, com inspiração em Rousseau, incorporado pelas Escolas ao Ar Livre do início do século XX e, mais recentemente, como vimos, pelo movimento das Escolas da Floresta. O projeto educativo do Raízes caracteriza-se

pelo seu hibridismo; insere-se na tradição pedagógica «progressista», mas articula-a com um conjunto de fontes de inspiração teórica mais recentes e diversas. A sua principal originalidade reside na forma como estes diferentes elementos se combinam para responder a um contexto muito singular. As evidências recolhidas vão igualmente ao encontro da tese, já aqui defendida, no que se refere ao carácter sempre relativo e contextual das inovações. Não obstante, a experiência aqui analisada pode ser caracterizada como radicalmente alternativa ao modelo escolar e, no sentido que demos a esse conceito, como uma experiência inovadora.

A sua relação com o ensino doméstico é, naturalmente, um dos elementos mais problemáticos – mas, também, mais desafiantes - desta proposta, o mesmo se podendo dizer da interpretação que é dada ao perfil dos educadores que atuam como tutores e cuidadores. Convém que tenhamos igualmente a consciência de que nem todas as crianças podem frequentar um espaço como este por razões diversas em que se incluem a distância em relação às residências, a disponibilidade horária para as viagens de ida e volta com as crianças ou, naturalmente, as mensalidades praticadas. Este é um condicionalismo que se coloca a muitas das experiências alternativas que se têm desenvolvido em Portugal mais ou menos recentemente, excetuando, claro, as que têm como contexto escolas públicas.

Uma das características mais peculiares do projeto Raízes é o facto de se assumir como uma comunidade de aprendizagem, o que nos remete para uma reflexão, não só sobre o sentido deste conceito, sobre as razões que explicam a sua atual voga, mas, também, particularmente, sobre o papel que este tipo de organização educativa pode protagonizar tendo como referência a necessária «metamorfose da escola» a que tem apelado António Nóvoa (2022).

4. BIBLIOGRAFÍA

- Bernardes, C. M. (2023). *A educação domiciliar no Brasil e em Portugal: do século XIX ao pós-Segunda Guerra Mundial*. [Tese de doutoramento não publicada, Universidade Católica de Minas Gerais]. https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_ClaudioMarcioBernardes_30508_TextoCompleto.pdf
- Burke, P. (2007). Cultura, tradição, educação. In D. Gatti Júnior y J. Pintassilgo (Org.), *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 13-22). Edufu.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Casanova, A. (2018). Escolas da floresta: O modelo de educação ao ar livre na Europa e

- Espanha. *Sarmiento: Revista galego-portuguesa de História da Educação*, 22, 51-67. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2018.22.0.5462>
- Cros, F. (2017). *Inovation et société: Le cas de l'école*. ISTE Editions.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. INRP.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera Libros.
- Morais, P. M. (2017). *Voltemos à escola: Como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação educacional: Obstáculos e possibilidades*. Edições Mahatma.
- Pintassilgo, J. y Mugnaini, M. (2024). A pedagogia Freinet e a renovação educativa em Portugal (1920-1980). *Revista de História da Educação (Online)*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/131850>
- Pintassilgo, J. (2022). A escola, entre a tradição e a inovação. *Diversidades*, 60, 35-38.
- Pintassilgo, J. y Alves, L. A. M. (Coord.) (2019). *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Pintassilgo, J. (2018). A Educação Nova em Portugal: Construção de uma “tradição de inovação”. *Historia Caribe*, 13(33), 49-82. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.4>
- Ribeiro, A. M. C. (2015). *O ensino doméstico em Portugal: Uma abordagem sobre novas epistemologias organizacionais da educação, das subjetividades e dos quotidianos familiares*. [Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42533>

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbese gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales