

**DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y EN
COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA
INTERVENCIÓN EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO
XXI**

Francisco Javier Hinojo Lucena

Jose Antonio Martínez Domingo

Blanca Berral Ortiz

Carmen Rocío Fernandez Fernandez

Desarrollo de la investigación y en competencias docentes para la intervención en la sociedad del siglo XXI

Francisco Javier Hinojo Lucena

Jose Antonio Martínez Domingo

Blanca Berral Ortiz

Carmen Rocío Fernandez Fernandez

Dykinson, S.L.

Colección Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales

Directores

Dr. Francisco Domingo Fernández Martín	Universidad de Granada
Dr. Santiago Alonso García	Universidad de Granada

Director Adjunto

Dr. Jose María Romero Rodríguez	Universidad de Granada
Dr. Juan José Victoria Maldonado	Universidad de Granada

Comité Científico

Dra. Amparo Martínez Cano	Universidad de Castilla la Mancha
Dra. Ana Castro Zubizarreta	Universidad de Cantabria
Dra. Ana Ortiz Colon	Universidad de Jaén
Dra. Ana Rosa Arias Gago	Universidad de León
Dr. Andrés Escarbajal Frutos	Universidad de Murcia
Dr. Carlos Francisco De Sousa Reis	Universidad de Coimbra
Dra. Damaris Roy Sadradín	Universidad Andrés bello
Dr. Emilio López Parra	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Ernesto López Gómez	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Dr. Eufrasio Pérez Navío	Universidad de Jaén
Dr. Hugo Heredia Ponce	Universidad de Cádiz
Dr. Israel Aguilar	Universidad de Texas Río Grande Valley
Dr. Julio Ruiz Palmero	Universidad de Málaga
Dr. Kamil Kopecký	Univerzity Palackého v Olomouci
Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Alicia Peñalva Velez	Universidad de Navarra
Dra. María Carmen Llorente Cejudo	Universidad de Sevilla
Dra. María Esther Del Moral Pérez	Universidad de Oviedo
Dr. Michele Biasutti	Universidad de Padua
Dr. Mohammad Jilani	O.P. Jindal Global University
Dra. Olga María Moscoso Portillo	Universidad San Carlos de Guatemala
Dr. Oscar Navarro Martínez	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Pascale Baker	University College Dublín
Dr. Pedro José Canto Herrera	Universidad Autónoma de Yucatán
Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay	Universidad de Burgos
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal	Universidad Autónoma de Baja California
Dr. Serhat Arslan	Gazi Üniversitesi
Dra. Sobh Chahboun	Queen Maud University College
Dra. Sonia Rocío Casillas Martín	Universidad de Salamanca
Dra. Verónica Marín Díaz	Universidad de Córdoba
Dra. Yeny Serrano	University of Strasbourg
Dr. Yosbanys Roque Herrera	Escuela Superior Técnica de Chimborazo

Colabora

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

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

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

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2025

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

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

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos y pertenece a la colección de Investigación e Innovación Educativa.

La presente publicación está cofinanciada y respaldada por fondos públicos a través del Instituto Andaluz Interuniversitario de Investigación en Tecnología Educativa

ISBN: 979-13-7006-394-8 // DOI: <https://doi.org/10.14679/4850>



ÍNDICE

1. REALIDAD VIRTUAL Y PERCEPCIÓN DEL PAISAJE SONORO COMO RECURSO EDUCATIVO	1
Amparo Hurtado Soler, José Salvador Blasco Magraner y Ana María, Botella Nicolás	
2. EL ROL DEL ORIENTADOR ESCOLAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	11
Ariana Martín-Alarcón, Natalia Moreno-Palma, Alejandro Martínez-Menéndez y Juan José Victoria Maldonado	
3. PAISAJE SONORO, RECURSOS PARA EL AULA	19
Guillem Escorihuela y Pablo Marín-Liébana	
4. GAMIFICACIÓN COMO CATALIZADOR DEL DESARROLLO PERSONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA APROXIMACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	29
Alejandro Martínez-Menéndez, Juan-José Victoria Maldonado, Antonio-Iván Rodríguez-López y Andrés Silva Pérez	
5. EL ARTE SONORO Y VISUAL DEL PAISAJE, LA CREATIVIDAD COMO BASE PARA EL APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR	41
María del Valle de Moya Martínez y Silvia Martínez Gallego	
6. EL FEEDBACK: EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	51
Antonio Iván Rodríguez, Irene Trapero González, Alejandro Martínez-Menéndez y Ariana Martín Alarcón	
7. LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO MUSICAL DEL TERRITORIO VALENCIANO Y EL PAISAJE SONORO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	63
Rosa Isusi-Fagoaga y Adela García-Aracil	
8. LA NATURALEZA DEL ENTORNO ESCOLAR A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EMOCIONES EN EL PAISAJE SONORO	71
Esperanza Cabañero Castillo	

9. NEUROCIENCIA COGNITIVA A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	81
José Cantó Doménech y Almudena Marín Porta	
10. LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS POSTGRADOS COMO REFERENTE PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA INVESTIGATIVA	89
Maribel Alejandrina Valenzuela Guzmán, María Iliana Cardona Monroy, Claudia Esmeralda Villela Cervantes y Carmen María Santiso Rodríguez	
11. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, UNA EXPERIENCIA EN EL JARDÍN DE NIÑOS FELIPE CARRILLO PUERTO	101
Alma Delia Santiago Cabañas	
12. PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL BIENESTAR DOCENTE. UNA INICIATIVA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL ESTADO DE YUCATÁN	113
Lucía Gpe. Reynosa Gómez, Jesús Enrique Pinto Sosa y William René Reyes Cabrera	
13. ENTORNOS POSITIVOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA	127
Edith Solís Martínez y Margarita Brendel López	
14. SABERES PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN FORMATIVA: LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LOS PRINCIPIOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	139
Edith Araceli Jaramillo Martínez	
15. ANÁLISIS CRÍTICO DE DIVERSOS PROGRAMAS DE TUTORÍA NACIONALES E INTERNACIONALES.....	149
Leticia Campuzano Solano	
16. CONECTANDO INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA: TRANSFERENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y SU APLICACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS	159
Cecilia Latorre-Coscolluela	

17. LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN DOCENTE: COMO LA FORMACIÓN CONTINUA MEJORA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	167
Cristina Borau-Viu	
18. FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: USO DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO	175
Sergio Cored Bandrés	
19. TRANSFORMAR LA DOCENCIA DESDE LA FORMACIÓN: EL PODER DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	183
Silvia Anzano-Oto	
20. LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA	193
Mireya Mallén-Berdejo	
21. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	203
Alberto Quílez Robres	
22. LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA	213
Pedro Rosa, Eva Corrêa, Marta Botelho y Andreia Varão	
23. O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	229
Inês Florêncio, Inês Ribeiros, Marta Botelho y Paula Farinho	
24. A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA INTERAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA: ESTRATÉGIAS INTEGRADORAS E MEDIADORAS	243
Dinora Guerra, Débora Pinto, Paula Farinho y Inês Ribeiros	
25. O método experimental na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: um desafio na promoção da aprendizagem científica.....	257
Andreia Marques, Marta Espírito Santo, Débora Pinto y Linda Cardoso	

REALIDAD VIRTUAL Y PERCEPCIÓN DEL PAISAJE SONORO COMO RECURSO EDUCATIVO

1

Amparo Hurtado Soler ²José Salvador Blasco Magraner ³Ana María Botella Nicolás ⁴

1. INTRODUCCIÓN

El paisaje sonoro, también conocido como ecología acústica, es un recurso clave para la formación de futuros docentes Carles (2019); Botella, Hurtado y Escorihuela (2025). Este concepto, introducido por el canadiense R. Murray Schafer Schafer (2011, 2012), resalta la importancia del binomio sonido-silencio como valor en sí mismo y como fuente de creatividad. A través del estudio del paisaje sonoro, se pueden analizar los efectos del entorno acústico y las características del comportamiento de quienes lo habitan, promoviendo una comprensión más profunda del medio ambiente desde una perspectiva multidisciplinar que integra conocimientos científicos, empíricos y artísticos Hurtado, Marín-Liébana, Martínez-Gallego y Botella (2020).

¹La investigación es fruto del proyecto de investigación (CIAICO 2022/129) “El paisaje sonoro como contexto de aprendizaje interdisciplinar en la formación de maestros y maestras. análisis, diseño y evaluación de recursos educativos” de la Consellería de Educación, Cultura, Universidades y Ocupación.

²Grupo investigación iMUSED. Universitat de València.

³Grupo investigación iMUSED. Universitat de València.

⁴Grupo investigación iMUSED. Universitat de València.

La percepción sensorial del paisaje no se limita a sus componentes físicos, como formas, tamaños y colores, sino que también incluye sonidos que conforman la identidad del entorno. Esta percepción invisible, en la que los sentimientos y experiencias juegan un papel fundamental, contribuye a la sensibilización ambiental y a la conservación del entorno. En este sentido, el estudio de los paisajes acústicos se enmarca en una visión holística del medio ambiente, combinando perspectivas artísticas y científicas para fortalecer la educación ambiental y musical Botella (2020).

En el ámbito educativo, es esencial formar a los futuros docentes en el uso del paisaje sonoro como estrategia de enseñanza. La educación no solo debe enfocarse en la transmisión de conocimientos y habilidades, sino también en el desarrollo de cualidades personales que favorezcan la toma de decisiones y el intercambio de información. Los profesores deben actuar como mediadores entre la educación y la ciudadanía, facilitando la conexión con los objetivos del desarrollo sostenible y promoviendo espacios de aprendizaje innovadores, flexibles y altamente tecnológicos Esteve y Alsina (2010); Alsina (2013). Para potenciar el uso del paisaje sonoro en la educación, se pueden emplear herramientas como la Realidad Virtual (RV), que permite recrear paisajes en 360º y proporcionar experiencias inmersivas similares a las actividades al aire libre Garner y Gallo (2005); Hurtado, Botella y Martínez-Gallego (2022); Kim y Im (2022). A través de estas simulaciones, los estudiantes pueden observar, escuchar y comprender mejor los procesos naturales, así como identificar problemas ambientales, fomentando una mayor conciencia ecológica Dalgarno y Lee (2010); Hew y Cheung (2010); Mikropoulos y Natsis (2011); Kavanaugh, Luxton-Reilly, Wuensche y Plimmer (2017). Este estudio busca explorar la relación entre los sonidos naturales y las emociones como base para promover la conciencia ambiental y analizar sus posibilidades didácticas en la formación del profesorado. El paisaje sonoro como campo de investigación es emergente y conecta la educación emocional, la educación musical y la educación ambiental, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la integración de múltiples recursos de la educación formal e informal.

2. MÉTODO

La investigación se realizó en 2023–2024 utilizando un enfoque cuasiexperimental de métodos mixtos con docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universitat de València, mediante un muestreo no probabilístico con una muestra de conveniencia de 174 participantes de cuarto curso, de los cuales el 77.89% eran mujeres y el 16.67% hombres. La participación fue voluntaria y tuvo lugar durante las sesiones de clase.

Se llevó a cabo una experiencia inmersiva mediante la visualización de una serie de vídeos pregrabados de 360º de Realidad Virtual (RV) sobre paisajes naturales y/o humanos, y se cumplimentó un cuaderno en el que los participantes identificaron los elementos sonoros, las cualidades del sonido y anotaron las emociones que experimentaban durante la audición. La intervención se realizó en tres sesiones durante un total de 4 horas: en las dos primeras sesiones (3 h), se llevó a cabo la inmersión de RV en los paisajes sonoros, y en la tercera sesión (1 h) los participantes reflexionaron sobre el papel de la RV en educación y su utilidad como recurso educativo para la formación del profesorado. Todas las actividades se realizaron de forma individual. Antes de comenzar las sesiones, se explicaron las actividades y se entregaron los materiales para las descripciones y la recogida de datos (cuestionarios y cuaderno). Los cuestionarios cualitativos se analizaron utilizando el enfoque fenomenográfico. Según Miles, Huberman y Saldana (2014), en el enfoque cualitativo, la recogida de datos se centra en las perspectivas y puntos de vista de los participantes (emociones, prioridades, experiencia y significados) y tiene un fundamento inductivo porque explora y describe la realidad para generar conocimiento teórico.

3. RESULTADO

A continuación, se presentan los resultados estructurados en cuatro dimensiones clave: la selección e interés hacia los paisajes virtualizados, la identificación de elementos sonoros característicos, la percepción emocional durante la audición y la utilidad del paisaje sonoro como contexto de

aprendizaje.

Paisajes sonoros: Las cuatro tipologías representadas en las grabaciones —litoral, montaña, agrario y urbano— fueron valoradas de forma diversa por los participantes. Los paisajes costeros, especialmente aquellos con el sonido de las olas y los pájaros, resultaron ser los más atractivos, seguidos por los de montaña, en los que destacaron la presencia de flores y fauna. En tercer lugar, los paisajes agrarios fueron descritos como entornos culturales donde coexisten elementos naturales y humanos. Finalmente, los paisajes urbanos, divididos en aquellos con elementos cotidianos y aquellos con componentes tecnológicos, fueron considerados los menos atractivos; en especial estos últimos, percibidos como desagradables. Los participantes destacaron que las grabaciones en formato 360° ofrecen una perspectiva inmersiva e inusual, permitiendo observar el comportamiento de los seres vivos sin intervenir en el entorno, ya que la cámara se integra con la escena y puede visualizarse desde múltiples ángulos Hurtado et al. (2022); Botella (2020).

Elementos sonoros: Los resultados reflejan que en los paisajes costeros y de montaña predominan los sonidos de origen natural, tanto biótico (mamíferos, aves, insectos, reptiles) como abiótico (viento, agua en sus distintas manifestaciones). Sin embargo, también se identificaron elementos de origen tecnológico, como el ruido de automóviles, que generaban interferencias auditivas. En los paisajes de montaña se percibieron además sonidos humanos vinculados a actividades al aire libre (pisadas, voces, risas). En los paisajes agrarios, los sonidos humanos y naturales se entremezclan, y se añadió el componente tecnológico, principalmente en forma de maquinaria agrícola. En el caso de los paisajes urbanos, se evidenció una clara predominancia de sonidos humanos y tecnológicos sobre los naturales. Se destacó la música asociada a festividades y manifestaciones culturales (canciones, bandas, fuegos artificiales), mientras que los pocos sonidos naturales identificados correspondían a animales domésticos y especies adaptadas al entorno urbano. En los espacios verdes urbanos, la vegetación actuaba como moderador del ruido Schafer (2011, 2012).

Percepción emocional del paisaje: Los entornos naturales —montaña, costa y medio agrario— evocaron emociones predominantemente positivas

en más del 92,5% de los participantes. La emoción más frecuente fue la Tranquilidad (29,4%), seguida de Calma, Relajación y Paz (14,5%, 13,2% y 10,8%, respectivamente). También se mencionaron Alegría y Felicidad (9,8% y 6,1%), así como otras sensaciones positivas como Desconexión, Libertad y Bienestar. Estos datos refuerzan la idea de que los entornos con mayor presencia de elementos naturales promueven el equilibrio emocional y el bienestar. En contraste, el paisaje urbano se asoció en menor medida con emociones positivas, predominando en algunos casos sensaciones como Estrés, Ansiedad y Tristeza, especialmente en relación con los sonidos tecnológicos del tráfico y la contaminación acústica Hurtado et al. (2020); Van Kamp, Klæboe, Brown y Lercher (2016).

Utilidad del paisaje sonoro como recurso educativo: Los participantes consideraron que los paisajes sonoros y visuales constituyen un recurso educativo valioso para el desarrollo de competencias sociales y ambientales en la formación docente. Se destacó su potencial para facilitar el contacto con la naturaleza, promoviendo actitudes de respeto y compromiso medioambiental, así como para fortalecer la conexión entre naturaleza y bienestar. Además, se identificaron competencias desarrolladas en torno a la interpretación y análisis de datos relevantes, y la formulación de juicios informados sobre temas sociales, científicos y éticos Alsina (2013); Esteve y Alsina (2010). Más del 95% de los estudiantes manifestaron una alta satisfacción con la experiencia, destacando su carácter lúdico, su componente virtual e inmersivo, y el estímulo a la curiosidad como aspectos positivos del aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

En este estudio se utilizaron paisajes virtuales pregrabados como herramienta educativa para identificar elementos sonoros y visuales, facilitando así la comprensión de los problemas medioambientales y su impacto en la salud emocional. Mediante una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, junto con el análisis fenomenográfico, se analizaron las experiencias de aprendizaje en entornos naturales. Los participantes identificaron y clasificaron sonidos en tres categorías: natural, humano y tecnológico, en

concordancia con el sistema propuesto por Bones, Cox y Davies (2018).

A través de la experiencia virtual, los futuros docentes revisaron conceptos sobre el paisaje sonoro, respondiendo preguntas sobre los lugares explorados. Esto les permitió abordar problemas del mundo real recopilando e interpretando datos, estimulando su curiosidad y fomentando el pensamiento crítico. En línea con los estudios de Minocha, Tudor y Tilling (2017) y Pederson y Irby (2014), se promovió la resolución de problemas, la gestión emocional y la reflexión, habilidades esenciales para la participación social efectiva y la adquisición de competencias docentes.

La investigación resalta la estrecha relación entre los paisajes sonoros y las emociones, mostrando que los sonidos naturales se asocian mayoritariamente con emociones positivas, mientras que los mecánicos e industriales generan respuestas negativas. Esto coincide con estudios previos sobre la influencia del paisaje sonoro en el bienestar humano Van Kamp et al. (2016), demostrando que los entornos urbanos, debido a su contaminación acústica, son menos saludables. Siguiendo las conclusiones de García de la Vega (2011), el estudio sugiere que el entorno debe integrarse en la educación, ya que la relación entre emociones y aprendizaje potencia la creatividad. En este sentido, la percepción del paisaje sonoro permite comprender mejor los problemas de contaminación acústica desde una perspectiva educativa y social, no solo ecológica. La experiencia demostró que la técnica de la escucha activa es un recurso didáctico valioso para interpretar paisajes sonoros, requiriendo una mayor sensibilidad auditiva para discriminar sus distintos componentes.

La combinación de realidad virtual con experiencias en entornos reales ofrece un enfoque complementario para el aprendizaje. Algunas investigaciones indican que los resultados educativos de estas experiencias inmersivas son comparables a los obtenidos en salidas escolares Garner y Gallo (2005).

Finalmente, este estudio sugiere que la percepción sensorial del entorno natural puede trabajarse en el aula mediante enfoques cuasi-realistas basados en la inmersión virtual. Esto facilita el desarrollo del pensamiento sistémico y la capacidad de analizar sistemas complejos, promoviendo un aprendizaje experiencial y basado en la acción. La estrategia educativa cen-

trada en paisajes sonoros y visuales integra principios clave como interactividad, participación, acción e investigación Lambrechts y Petegem (2016). Para la adquisición y evaluación de competencias sociales y medioambientales, se enfatiza un aprendizaje interdisciplinar y centrado en problemas, fortaleciendo así la formación de futuros docentes comprometidos con la sostenibilidad y el bienestar social. Estos hallazgos sugieren que los paisajes sonoros y visuales representan un contexto didáctico de gran importancia para la formación de futuros docentes, en línea con las conclusiones de Delgado-Huertos (2015).

5. CONCLUSIÓN

Este estudio resalta la importancia de un enfoque experimental y holístico del paisaje sonoro en la formación docente, ya que facilita la conexión con la realidad, fomenta la reflexión crítica y genera emociones y actitudes proambientales y sociales. Los hallazgos también evidencian la necesidad de un cambio en el modelo educativo mediante el planteamiento de contextos de aprendizaje que muestren la realidad desde un enfoque globalizador para desarrollar de manera efectiva las competencias profesionales del profesorado. Asimismo, se destaca que la sensibilización a través de estímulos sensoriales de paisajes acústicos y visuales puede mejorar la capacidad de análisis y toma de decisiones ante problemáticas sociales, ambientales y culturales, promoviendo respuestas lógicas y críticas en favor de la sostenibilidad. Finalmente, los resultados subrayan la importancia de continuar explorando estrategias educativas que integren la teoría y la práctica.

6. REFERENCIAS

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 27–37. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Bones, O., Cox, T. y Davies, W. (2018). Categorías sonoras: formación de

- categorías y taxonomías basadas en pruebas. *Frontiers in Psychology*, 9, 1277. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01277>
- Botella, A. (2020). El paisaje como arte sonoro. *Cuadernos Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae15-1.epsc>
- Botella, A., Hurtado, A. y Escorihuela, G. (2025). Sonidos que educan: el papel del paisaje sonoro en la formación de maestros. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1541>
- Carles, J. (2019). *El paisaje sonoro, una herramienta interdisciplinar: análisis, creación y pedagogía con el sonido*. https://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/p_sonoros01/carles/carles_01.htm (consultado el 10/03/2025)
- Dalgarno, B. y Lee, M. (2010). What are the learning affordances of 3-d virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41, 10–32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x>
- Delgado-Huertos, E. (2015). El paisaje en la formación de maestros, un recurso educativo de alto interés para la educación primaria. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 28, 117–138. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15670>
- Esteve, O. y Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7–18). Octaedro.
- García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas*, 4, 1–19. <http://hdl.handle.net/10486/7438>
- Garner, L. y Gallo, M. (2005). Field trips and their effect on student achievement in and attitudes toward science: A comparison of a physical versus a virtual field trip to the indian river lagoon. *Journal of College Science Teaching*, 34, 14–17. <https://www.jstor.org/stable/42992913>
- Hew, K. y Cheung, W. (2010). Use of three-dimensional (3-d) immersive virtual worlds in k-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41, 33–55.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x>

- Hurtado, A., Botella, A. y Martínez-Gallego, S. (2022). Virtual and augmented reality applied to the perception of the sound and visual garden. *Education Sciences*, 12, 377. <https://doi.org/10.3390/educsci12060377>
- Hurtado, A., Marín-Liévana, P., Martínez-Gallego, S. y Botella, A. (2020). The garden and landscape as an interdisciplinary resource between experimental science and artistic-musical expression: Analysis of competence development in student teacher. *Frontiers in Psychology*, 11, 2163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02163>
- Kavanaugh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B. y Plimmer, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10, 85–119. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165633>
- Kim, D. y Im, T. (2022). A systematic review of virtual reality-based education research using latent dirichlet allocation: Focus on topic modeling technique. *Mobile Information Systems*, 2022, 1–17. <https://doi.org/10.1155/2022/1201852>
- Lambrechts, W. y Petegem, P. (2016). The interrelations between competences for sustainable development and research competences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17, 776–795. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2015-0060>
- Mikropoulos, T. y Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56, 769–780. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
- Miles, M., Huberman, A. y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Minocha, S., Tudor, A. y Tilling, S. (2017). Affordances of mobile virtual reality and their role in learning and teaching. En *Proceedings of the 31st british human computer interaction conference*. BCS Learning and Development Ltd. <https://dl.acm.org/doi/10.14236/ewic/HCI2017.44>
- Pederson, S. y Irby, T. (2014). The vel science project: Middle schoolers' engagement in student-directed inquiry within a virtual environment for

learning. *Computers & Education*, 71, 33–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.006>

Schafer, R. (2011). *Limpieza de oídos*. Melos.

Schafer, R. (2012). *El nuevo paisaje sonoro*. Melos.

Van Kamp, I., Klæboe, R., Brown, A. y Lercher, P. (2016). Soundscapes, human restoration, and quality of life. En J. Kang y B. Schulte-Fortkamp (Eds.), *Soundscape and the built environment* (pp. 43–69). CRC Press y Taylor & Francis Group.

EL ROL DEL ORIENTADOR ESCOLAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Ariana Martín-Alarcón ¹

Natalia Moreno-Palma ²

Alejandro Martínez-Menéndez ³

Juan José Victoria Maldonado ⁴

1. Introducción

La orientación escolar constituye un pilar esencial en el desarrollo del alumnado, especialmente durante la etapa de Educación Primaria, cuando los estudiantes atraviesan significativos cambios personales, académicos y sociales. A lo largo del tiempo, el rol del orientador ha evolucionado para adaptarse a estas necesidades, sustentándose en diversos modelos y perspectivas teóricas que estructuran su conceptualización, objetivos y metodología (Álvarez y Bisquerra, 1997; Rodríguez, Álvarez, Echevarría y Marín, 1993).

En el contexto estadounidense, el papel del orientador escolar ha experimentado profundas transformaciones sociales, siendo la creación de la American School Counselor Association (ASCA) un hito clave para la definición de su función en los centros educativos.

La presente investigación analiza los roles y funciones de los orientadores en centros públicos de Educación Primaria en Estados Unidos, com-

¹Universidad de Granada

²Universidad de Granada

³Universidad de Granada

⁴Universidad de Granada

parándolos con los de centros concertados, a partir de una revisión bibliométrica de la literatura que también examina la influencia de los marcos legislativos estatales sobre el modelo federal.

2. Marco Teórico

2.1. Modelos teóricos de orientación escolar

Diversos autores han definido y clasificado los modelos teóricos que sustentan la intervención en orientación escolar. Álvarez y Bisquerra (1997) y Rodríguez et al. (1993) conceptualizan estos modelos atendiendo a su estructura, componentes, propósito, métodos y destinatarios. (González, 2018) complementa esta visión al proponer una clasificación basada en criterios históricos, enfoques teóricos y tipos de ayuda ofrecida.

En la práctica, los principales modelos de orientación escolar son: el modelo clínico (Rodríguez et al., 1993), el modelo de servicios (González-Benito, 2018), el modelo de programas (González, 2018; Rodríguez et al., 1993), el modelo de consulta (Álvarez y Bisquerra, 2012), el modelo tecnológico (Rodríguez, 1986) y el modelo constructivista (Monereo y Solé, 1996).

2.2. Rol del orientador escolar

Desde la psicología y sociología, el rol se define como un modelo de conducta adaptativa según una situación social concreta (Boza, Toscano y Tenorio, 2007). En el ámbito educativo, los roles del orientador en Primaria se pueden clasificar como: asesor (Sears y Coy, 1991; Bisquerra, 1992; Repetto et al., 1995; Montané y Martínez, 1994; American School Counselor Association (ASCA), 1999), agente de cambio (Bisquerra, 1992; ?, ?; Solé, 1998; Rodríguez-Espinar, 1998), terapeuta y formador (Jiménez y Porras, 1997; Montané y Martínez, 1994), e investigador o mediador (Montané y Martínez, 1994; American School Counselor Association (ASCA), 1999).

2.3. Rol del orientador escolar en Estados Unidos de América

En EE. UU., la figura del orientador escolar ha evolucionado con el tiempo debido a factores históricos y legislativos. La influencia de Parsons en la orientación vocacional y la fundación de la ASCA en 1952 definieron los estándares para programas de asesoramiento integral (Erford, 2011; Dollarhide y Saginak, 2012; American School Counselor Association (ASCA), 2003).

Carey y Dimmitt (2008) destaca cómo la ASCA unifica la profesión con un marco normativo claro, delimitando funciones de los orientadores escolares.

Las preguntas de investigación de esta revisión bibliométrica son:

- **RQ1:** ¿Qué funciones realizan los orientadores escolares en los centros públicos de Educación Primaria?
- **RQ2:** ¿Existen diferencias entre las funciones que realizan según el estado?
- **RQ3:** ¿Realizan tareas que no son de su competencia?
- **RQ4:** ¿Existen diferencias funcionales entre centros públicos y concertados?

3. Método

Se realizó una revisión bibliométrica y análisis cualitativo. La búsqueda se efectuó en ProQuest utilizando la ecuación:

("School Counselors.ºR Çollege Counselors.ºR "Guidance Counselors") AND ("Functions.ºR Role.ºR Role of Education.ºR .Education Role") AND ("Primary Schools.ºR .Elementary Schools")

De los 415 resultados iniciales, tras aplicar filtros se seleccionaron 28 documentos. Finalmente, se incluyeron solo aquellos que cumplían criterios específicos de contexto, etapa educativa y funciones del orientador.

4. Resultados

4.1. RQ1: Funciones en centros públicos de Educación Primaria

Según Rogers (2019), el modelo ASCA establece funciones como desarrollo académico, personal, social y profesional. Incluye acciones directas (asesoramiento, técnicas de estudio) e indirectas (colaboración con docentes y familias) (American School Counselor Association (ASCA), 2012).

4.2. RQ2: Diferencias estatales

El *Texas Model* amplía las funciones de la ASCA en áreas como diversidad, prevención del acoso, y planificación académica (Texas Education Agency, 2004; Rogers, 2019).

En West Virginia, la política educativa específica define funciones de prevención e intervención, alineadas con la ASCA (West Virginia Department of Education, 2017a, 2017b; Schimmel, 2008).

4.3. RQ3: Tareas fuera de su competencia

Schimmel (2008) y He, Brady y Carey (2021) revelan que muchos orientadores asumen tareas administrativas no vinculadas directamente con la orientación, afectando su desempeño profesional.

4.4. RQ4: Diferencias entre centros públicos y concertados

Grabias (2019) encontró que en centros concertados, los orientadores dedican más tiempo a tareas curriculares y menos a atención individualizada, en comparación con los centros públicos.

5. Conclusiones

El estudio evidencia que el rol del orientador escolar en EE. UU. está condicionado por normativas estatales y el tipo de centro. Aunque el modelo ASCA proporciona un marco general, existen variaciones significativas. Además, se observan funciones no propias del cargo y diferencias entre centros públicos y concertados en cuanto a las prioridades del orientador.

6. REFERENCIAS

- American School Counselor Association (ASCA). (1999). <http://www.schoolcounselor.org/content.cfm?L1=1000&L2=69>.
- American School Counselor Association (ASCA). (2003). *The asca national model: A framework for school counseling programs*. ASCA.
- American School Counselor Association (ASCA). (2012). *Asca national model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Boixareu.
- Boza, A., Toscano, M. y Tenorio, M. (2007). ¿qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI. Revista de Educación*, 9, 111–131.
- Carey, J. y Dimmitt, C. (2008). A model for evidence-based elementary school counseling: Using the school data, research, and evaluation to enhance practice. *The Elementary School Journal*, 108, 422–430.
- Dollarhide, C. y Saginak, K. (2012). *Comprehensive school counseling programs*. Pearson Education Inc.
- Erford, D. (2011). *Transforming the school counseling profession*. Pearson Education Inc.
- González, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43–60. doi: 10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60
- González-Benito, A. (2018). *La función tutorial en educación primaria y secundaria: un estudio empírico* (Tesis doctoral). Universidad Nacional

de Educación a Distancia.

- Grabias, A. (2019). *The role and function of school counselors in charter schools* (Electronic Theses and Dissertations, University of Memphis). Descargado de <https://digitalcommons.memphis.edu/etd/2557>
- He, L., Brady, B. y Carey, J. C. (2021). Activities and role of school counselors in west virginia: A comparison to a national sample. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 3(1), 27–39. Descargado de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/activities-role-school-counselors-west-virginia/docview/2560423508/se-2>
- Jiménez, R. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. entre la realidad y el deseo*. Aljibe.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo y I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15–32). Alianza Psicología.
- Montané, J. y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. PPU.
- Repetto, E. y cols. (1995). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED.
- Rodríguez, S. (1986). *Proyecto docente e investigador. memoria para la cátedra de orientación educativa*. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, S., Álvarez, M., Echevarría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU.
- Rodríguez-Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2). Orientación: Aspectos actuales y futuros
- Rogers, E. (2019). *Elementary teacher perceptions of the role and function of the professional school counselor: Experiences and collaboration* (Dissertation Manuscript, WT University). Descargado de <https://hdl.handle.net/11310/5038>
- Schimmel, C. (2008). *School counseling in west virginia: An examination of school counselors and implementation of wv policy 2315* (Dissertation

- Manuscript). Marshall University.
- Sears, S. y Coy, D. (1991). *The scope of practice of the secondary school counselor*. ERIC Digest, Ann Arbor.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori.
- Texas Education Agency. (2004). *A model comprehensive, developmental guidance and counseling program for texas public schools: A guide for program development, pre-k–12th grade*. Austin, TX.
- West Virginia Department of Education. (2017a). *Title 126, legislative rule, board of education, series 114, approval of educator preparation programs (5100)*. <http://wvde.state.wv.us/policies>.
- West Virginia Department of Education. (2017b). *Title 126, legislative rule: Board of education. series 67. comprehensive school counseling program (2315)*. <http://apps.sos.wv.gov/adlaw/csr/readfile.aspx?DocId=49580&Format=PDF>.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En *Viii congreso nacional de modelos de investigación educativa*. Sevilla, España. Comunicación congreso
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.

PAISAJE SONORO, RECURSOS PARA EL AULA

1

Guillem Escorihuela ²Pablo Marín-Liébana ³

1. INTRODUCCIÓN

El paisaje sonoro es un concepto educativo que permite a los estudiantes desarrollar una escucha activa y crítica, así se fomenta la conciencia ambiental, la creatividad musical y la integración interdisciplinaria. Según Schafer (1977, 1992, 2011, 2012), el paisaje sonoro se refiere a la totalidad de los sonidos que nos rodean y su impacto en la percepción del mundo. Su estudio en el ámbito educativo facilita la comprensión del entorno y las relaciones entre la música y la ciencia. La formación inicial de los docentes de Educación Infantil y Primaria debe responder a los desafíos actuales de la enseñanza, integrando metodologías innovadoras y promoviendo la educación para el desarrollo sostenible Morin (2005); Borroy (2013). Esto implica una renovación de los planes de estudio para dotar a los futuros docentes de competencias que les permitan afrontar retos educativos, sociales y medioambientales Hurtado y Botella (2020). En este sentido, el paisaje sonoro se presenta como un recurso para la enseñanza interdisciplinaria, vinculando la música con la educación científica y ambiental Hurtado-Soler, Marín-Liébana, Martínez-Gallego y Botella-Nicolás (2020). El estudio del paisaje

¹La investigación es fruto del proyecto de investigación (CIAICO 2022/129) “El paisaje sonoro como contexto de aprendizaje interdisciplinar en la formación de maestros y maestras. análisis, diseño y evaluación de recursos educativos” de la Consellería de Educación, Cultura, Universidades y Ocupación

²Grupo iMUDED. Universitat de València.

³Grupo iMUDED. Universitat de València.

sonoro en la formación para docentes permite contextualizar el aprendizaje en la realidad cotidiana del alumnado, promoviendo una enseñanza basada en la observación, la experimentación y la reflexión crítica. La integración del paisaje sonoro en las distintas etapas educativas facilita la conjunción de tres dimensiones fundamentales en la función pedagógica: educar en el medio, investigando y relacionando problemas como la contaminación acústica y su impacto en la salud emocional; educar sobre el medio, teniendo en cuenta los elementos que lo forman, los cambios que se producen y las relaciones entre los sistemas naturales y culturales; y educar a favor del medio, impulsando valores y actitudes que fomenten comportamientos más respetuosos con el entorno Hurtado-Soler et al. (2020). Este capítulo abordará diversas estrategias para integrar el paisaje sonoro en la educación musical y ambiental, con el fin de desarrollar la sensibilidad auditiva y la conciencia ecológica en el alumnado. Se analizará el uso de los libros de texto y otros recursos didácticos en la enseñanza del paisaje sonoro, reflexionando sobre su presencia en los materiales escolares y su potencial para fomentar la escucha activa. Estos recursos pueden fomentar la actitud de escucha y el respeto hacia el entorno acústico, promover estrategias para que los estudiantes tomen conciencia del impacto del sonido en su vida cotidiana. Un ambiente sonoro adecuado contribuye a mejorar la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos, por eso, otra de las cuestiones que aborda este capítulo es la autoconciencia del ruido propio y la reducción del ruido en las aulas de Estudios Ambientales (2013). Además, se explorará la introducción del paisaje sonoro en la vida escolar a través de experiencias interdisciplinarias que integren la educación musical, científica y medioambiental. Los paseos sonoros que permiten a los estudiantes identificar y analizar los sonidos de su entorno próximo, promoviendo una reflexión crítica sobre la calidad acústica de sus espacios cotidianos y su impacto en el bienestar. Finalmente, se abordará cómo el desarrollo de herramientas digitales y tecnológicas facilita la transformación del paisaje sonoro en el aula, utilizando recursos como la realidad aumentada, la gamificación y los musicomovigramas para enriquecer la experiencia auditiva y promover un aprendizaje más interactivo y significativo Hurtado y Botella (2021). El paisaje sonoro, además de su impacto educativo, tiene una fuerte

relación con la neurociencia cognitiva. Diversos estudios han demostrado que la interacción con el entorno acústico influye en los procesos de aprendizaje y memoria, fortaleciendo las conexiones neuronales y favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos Siegel y Bryson (2012). En esta línea, el contacto con el paisaje sonoro natural también está asociado con una mejora en el bienestar emocional y una mayor conexión con la naturaleza, promoviendo actitudes sostenibles y una mayor responsabilidad ambiental Evans, Otto y Kaiser (2018); Largo-Wight et al. (2018); Sobko, Jia y Brown (2018).

2. METODO

En este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica con el objetivo de encontrar publicaciones que aborden el uso didáctico del paisaje sonoro. En concreto, se ha utilizado una búsqueda inicial más la técnica de snowball para ir progresivamente construyendo una base documental suficiente para cubrir una amplia gama de propuestas didácticas. Además, los hallazgos encontrados se han complementado con datos obtenidos en investigaciones en curso, tales como análisis de libros de texto o grupos de discusión. Para realizar la búsqueda de documentos se utilizaron las bases de datos Web of Science, Scopus y ERIC, por ser las más habituales dentro del campo de las ciencias de la educación. Las palabras clave empleadas fueron *soundscape* y *education*. La búsqueda, que se restringió a artículos científicos publicados en inglés o español, arrojó 252 trabajos (99 en Web of Science, 109 en Scopus, y 44 en ERIC). No obstante, la mayoría de los artículos no abordaban el uso de recursos o trataban otras temáticas. La técnica snowball sirvió para complementar las investigaciones encontradas.

3. RESULTADO

A continuación, se presentan los resultados encontrados. Estos se articulan en torno a 6 tipos de recursos y/o propuestas para abordar el paisaje sonoro en el aula de educación primaria. Es necesario resaltar que, si bien

se puede trabajar de forma explícita, también hay actividades y dinámicas apropiadas que ponen el foco en destrezas básicas relacionadas con la contaminación acústica y la conciencia sobre su impacto en el entorno.

Libros de texto: los manuales escolares constituyen uno de los recursos didácticos más utilizados en el aula de música Marín-Liébana (2021). Sin embargo, su uso no está exento de críticas. Así, mientras algunos trabajos afirman que responden a una lógica positivista y tecnocrática que descualifica la función docente Martínez (2008), otros señalan que representan herramientas al servicio del profesorado, quien decide el uso que se hará de ellas. En cualquier caso, el formato de libro del manual escolar implica una serie de posibilidades y limitaciones didácticas que afectan al tratamiento didáctico del paisaje sonoro. En primer lugar, el hecho de que un mismo manual se utilice indistintamente en multitud de lugares geográficamente distantes hace que no pueda adaptarse a los entornos sonoros y problemáticas específicas de cada contexto en particular. Frente a esto, el profesorado debería adaptar los contenidos a las circunstancias y necesidades de cada comunidad acústica Pisano (2017). En segundo lugar, los libros de texto tienden a utilizar actividades de tipo teórico-conceptual, por lo que el paisaje sonoro corre el riesgo de quedar reducido a un conjunto de ejercicios poco significativos para el alumnado. Una alternativa sería que los manuales no realizaran propuestas cerradas para ser cumplimentadas en el propio libro, sino abiertas y activas, ofreciendo guías metodológicas y recursos como cuadernos de campo, para poder realizarlas en diferentes localizaciones del centro educativo o del entorno al que pertenezca. En relación con las posibilidades didácticas, los libros de texto actuales suelen ir acompañados de material audiovisual, el cual sí que puede ser una buena opción para escuchar desde el aula multitud de paisajes sonoros a los que de otra forma sería difícil acceder.

Aplicaciones digitales: el desarrollo de las tecnologías digitales ha supuesto una revolución en los estilos de enseñanzas y modelos docentes. En relación con el paisaje sonoro, las aplicaciones que permiten la grabación, edición y manipulación de sonidos, como Audacity Smith (2011), constituyen una potente herramienta para que el alumnado de educación primaria, de forma sencilla e intuitiva, pueda grabar, analizar y transformar paisajes

sonoros de su entorno próximo. Una aplicación específicamente diseñada y testada para el trabajo del paisaje sonoro con alumnado de educación primaria es Acouscapes Tejada, Murillo y Berenguer (2023), la cual permite combinar de forma interactiva diferentes elementos de un paisaje sonoro, además de realizar transformaciones sonoras en cada uno de ellos.

Paseos sonoros: uno de los recursos más inmersivos y significativos a la hora de comprender los paisajes sonoros es la realización de paseos sonoros Barber (2024); Song et al. (2022). En ellos, el alumnado sale de su aula en busca de localizaciones próximas que sean de particular interés para el estudio de la contaminación acústica. Dichas localizaciones pueden ser tanto dentro del centro escolar como fuera de él. Una vez en ellas, el alumnado puede registrar los sonidos mediante dispositivos de grabación, así como cumplimentar cuadernos de campo especialmente diseñados para potenciar una escucha consciente y crítica del entorno. Estos pueden ser tanto espacios naturales con paisajes tranquilos o contaminados por sonidos tecnológicos y/o humanos, como urbanos en los que se concentre una gran masificación de ruido o se haya conseguido generar un entorno agradable para descansar y mantener conversaciones calmadas.

Cartografías sonoras: de forma complementaria a los paseos sonoros, el alumnado puede construir mapas cartográficos en los que representen diferentes localizaciones y sus paisajes sonoros habituales Asensi y Marín (2018). De esta forma, se puede plasmar la naturaleza efímera del sonido en un formato visual que permite comprender de un golpe de vista la organización acústica de un territorio en particular. Además, los mapas pueden convertirse en maquetas tridimensionales de determinadas zonas que permitan al alumnado visualizar las fuentes sonoras junto con los volúmenes arquitectónicos y naturales a los que afectan.

Tertulias dialógicas: un recurso interesante para profundizar en la reflexión crítica sobre el paisaje sonoro son las tertulias dialógicas Isusi-Fagoaga y Fernández-Maximiano (2022). En ellas, a través de reuniones periódicas en las que participan diferentes miembros de las comunidades educativas, se pueden realizar debates y reflexiones en torno a uno o más paisajes sonoros que afecten a la comunidad acústica. Por ejemplo, se puede reflexionar sobre viales con intenso tráfico que sean contiguos a las aulas y que

dificulten su normal funcionamiento, o bien sobre la necesidad de contar con espacios verdes próximos al entorno escolar que permitan relaciones interpersonales positivas y seguras fuera del horario escolar. Estas reflexiones podrían derivar en iniciativas ciudadanas y elevarse a las autoridades pertinentes en forma de solicitud o a través de recogida de firmas en el municipio. De esta forma, el alumnado adquiriría herramientas de transformación social en contextos democráticos.

El paisaje sonoro cotidiano: más allá de recursos puntuales, que pueden llegar a resultar anecdóticos dentro de toda una etapa educativa, la contaminación acústica debe ser tratada de forma transversal y cotidiana en cada uno de los aspectos de la vida escolar. Así, sería conveniente que el alumnado tomara conciencia sobre el ruido que genera con su voz y la utilización de diversos materiales o dispositivos electrónicos. Para desarrollar la empatía, se le podría pedir que realizara diferentes actividades como conversar, leer, estudiar, descansar, etc., mientras experimenta distintos niveles de ruido. De la misma forma, actividades que utilicen el silencio como elemento principal podrían servir para tomar conciencia sobre su importancia y aprender a valorarlo. Por último, sería interesante que la experiencia del alumnado en los centros educativos no produzca una normalización del ruido excesivo, ya que esto dificultará en el futuro que sean conscientes de los ruidos del entorno próximo. Para ello, convendría mantener niveles medios y bajos durante la mayor parte de la jornada, evitando gritos, ruido de maquinaria o música a un volumen elevado.

4. DISCUSION

Tras los resultados, la revisión bibliográfica y el análisis de materiales didácticos muestran que, aunque existen propuestas para la inclusión en el aula del paisaje sonoro, su implementación aún es limitada y presenta diversos desafíos, que a continuación se detallan.

Uno de los principales obstáculos identificados es la rigidez de los libros de texto, que tienden a abordar el paisaje sonoro de manera teórica y descontextualizada. Tal y como señalan Pisano (2017) y Marín-Liévana (2021), esta cualidad contrasta con la necesidad de adaptar la enseñanza

a entornos sonoros específicos. La capacidad del alumnado de relacionar la teoría con la realidad cotidiana del día a día se ve limitada, debido a la escasa presencia de estos materiales de forma práctica. En este sentido, algunas de las propuestas que se sugiere que incorporen los libros de texto son metodologías activas, como la realización de cuadernos de campo y guías flexibles que permitan la exploración del entorno.

La existencia de herramientas que permiten grabar, analizar y transformar paisajes sonoros, como Audacity Smith (2011) y Acouscapes Tejada et al. (2023), favorece una aproximación más interactiva y personalizada. Sin embargo, se requiere una formación específica para el profesorado para su integración en el aula. No obstante, seguirá habiendo barreras de conocimiento si los centros educativos no aumentan su dotación tecnológica.

Los paseos y las cartografías sonoras emergen como estrategias clave para fomentar una escucha crítica y contextualizada. Esto permite al alumnado experimentar en primera persona la diversidad de entornos sonoros y reflexionar sobre su impacto en la vida cotidiana Barber (2024); Song et al. (2022). Gracias a la combinación de técnicas de registro y análisis, se ve fortalecida la capacidad de observación y pensamiento crítico, elementos fundamentales para una educación basada en la sostenibilidad.

Además, las tertulias dialógicas han demostrado ser un recurso valioso para el desarrollo del pensamiento crítico y la participación de manera activa de la comunidad educativa Isusi-Fagoaga y Fernández-Maximiano (2022). Estas iniciativas pueden traducirse en acciones concretas para la mejora de los espacios escolares y urbanos, promoviendo una ciudadanía comprometida con la calidad ambiental.

Finalmente, para evitar la normalización de niveles de ruido perjudiciales, es necesaria la inclusión del paisaje sonoro en la vida cotidiana del centro escolar. Para una mejor convivencia y bienestar del alumnado, es fundamental fomentar el silencio y la regulación del ruido en las aulas de manera que se refuerce la importancia de una escucha consciente en el proceso educativo.

5. CONCLUSION

Con todo ello, el paisaje sonoro se presenta como una oportunidad para la interdisciplinariedad. La formación de docentes en este concepto educativo comporta el futuro desarrollo de una práctica pedagógica que implica la conjunción de tres dimensiones fundamentales: educar en el medio, abordar problemas como la contaminación acústica y su impacto en la salud emocional. La integración del paisaje sonoro en la educación facilita la conexión entre áreas de conocimiento y las propuestas son diversas. En definitiva, el paisaje sonoro es una herramienta pedagógica clave para desarrollar la escucha activa y la conciencia ambiental en el alumnado. No obstante, su integración en el aula aún enfrenta desafíos, lo que requiere metodologías más dinámicas, el uso de tecnología y una mayor formación docente.

6. REFERENCIAS

- Asensi, E. y Marín, P. (2018). Subjetivizar la ciudad como proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia una nueva mirada a partir de las cartografías sonoras. En *6th international congress of educational sciences and development*. Setúbal, Portugal. Comunicación oral
- Barber, J. (2024). Walking transects to explore soundscapes as digital humanities research and creation practice. *Interdisciplinary Digital Engagement in Arts & Humanities*, 1(1), 1–15. <https://doi.org/10.21428/f1f23564.ef360075>
- Borroy, J. (2013). El magisterio como agente de innovación pedagógica. *Innovación Educativa*, 23, 97–109.
- de Estudios Ambientales, I. (2013). *Cultura y ambiente. ¿qué se entiende por educación ambiental?* Disponible en: <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA/2007225/lecciones/capitulo1/04-queeseentiende.htm>
- Evans, G. W., Otto, S. y Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29, 679–687.
- Hurtado, A. y Botella, A. M. (2020). La innovación educativa en el marco de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: la experiencia de la red l'hort-ieducarts 2.0. En L. De tienda, F. Arenas y J. Gracia

(Eds.), *Retos de la educación ante la agenda 2030. los ods entre el humanismo y la ecología* (pp. 171–184). Publicaciones Universitat de València.

Hurtado, A. y Botella, A. M. (2021). *Posibilidades didácticas de la realidad virtual y aumentada en la formación inicial de maestros*. Tirant lo Blanc.

Hurtado-Soler, A., Marín-Liébana, P., Martínez-Gallego, S. y Botella-Nicolás, A. M. (2020). The garden and landscape as an interdisciplinary resource between experimental science and artistic-musical expression: Analysis of competence development in student teachers. *Frontiers in Psychology*, 11.

Isusi-Fagoaga, R. y Fernández-Maximiano, R. (2022). Contribución a la adquisición de competencias con tertulias musicales dialógicas: Una metodología activa en la formación inicial del profesorado. *HUMAN REVIEW: International Humanities Review*, 11, 1–10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4057>

Largo-Wight, E., Guardino, C., Wludyka, P. S., Hall, K., Wight, J. T. y Merten, J. W. (2018). Nature contact at school: the impact of an outdoor classroom on children's well-being. *International Journal of Environmental and Health Research*, 28, 653–666.

Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62–73. <https://doi.org/10.7203/RASE.1.1.8537>

Marín-Liébana, P. (2021). *La incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes como aproximación a una educación crítica. análisis de la realidad curricular y desarrollo didáctico* (Tesis Doctoral no publicada). Universitat de València. Tesis de doctorado

Morin, E. (2005). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Pisano, L. (2017). Comunidad acústica e identidad sónica. una perspectiva crítica sobre el paisaje sonoro contemporáneo. *Panambí. Revista De Investigaciones Artísticas*, 5(1), 129–145. <https://doi.org/10.22370/panambi.2015.1.524>

Schafer, R. M. (1977). *The soundscape. our sonic environment and the*

tuning of the world. Destiny Books.

- Schafer, R. M. (1992). *A sound education*. Arcana Editions.
- Schafer, R. M. (2011). *Limpieza de oídos*. Melos.
- Schafer, R. M. (2012). *El nuevo paisaje sonoro*. Melos.
- Siegel, D. J. y Bryson, T. P. (2012). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Alba.
- Smith, K. H. (2011). Using audacity and one classroom computer to experiment with timbre. *General Music Today*, 24(3), 23–27. <https://doi.org/10.1177/1048371310385421>
- Sobko, T., Jia, Z. y Brown, G. (2018). Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning. *PLOS One*, 13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207057>
- Song, B., Gong, C., Gao, Y., Ke, Y., Wang, Z., Lin, R. y Cai, Y. (2022). Music literacy and soundscape perception: A study based on the soundwalk method of soundscapes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148471>
- Tejada, J., Murillo, A. y Berenguer, J. M. (2023). Acouscapes: A software for ecoacoustic education and soundscape composition in primary and secondary education. *Organised Sound*, 29(1), 55–63. <https://doi.org/10.1017/S1355771823000201>

GAMIFICACIÓN COMO CATALIZADOR DEL DESARROLLO PERSONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA APROXIMACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Alejandro Martínez-Menéndez ¹

Juan-José Victoria Maldonado ²

Antonio-Iván Rodríguez-López ³

Andrés Silva Pérez ⁴

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se erige como la etapa inicial de la Educación Secundaria en España y la fase final de la Educación Básica, abarcando cuatro cursos que, de manera ordinaria, se cursan entre los doce y los dieciséis años de edad (España, 2006). Este periodo coincide con una etapa crítica en el proceso de socialización y desarrollo sociocognitivo del alumnado, marcando la consolidación de su personalidad (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021) y acercándose, hacia su finalización, a la construcción de proyectos vitales que definen sus intereses y expectati-

¹Universidad de Granada.

²Universidad de Granada.

³Universidad de Granada.

⁴Universidad de Granada.

vas académico-profesionales (Martínez, Pérez y Burguera, 2022).

Sin embargo, esta relevancia conlleva importantes desafíos relacionados con su planificación y ejecución, destacando el abandono y el fracaso escolar como problemáticas centrales en la investigación educativa contemporánea. Bouranta, Psomas y Antony (2021), en una revisión sistemática sobre calidad en instituciones educativas, identificaron el abandono escolar como el tercer tema más citado en estudios de Educación Primaria y Secundaria. Vinciguerra et al. (2021), al analizar las causas de este fenómeno en estudiantes de ESO, señalaron que no solo se vincula a la desmotivación, sino también a una percepción de incomprensión cognitiva durante la transición entre etapas educativas.

2. Innovación metodológica: Tecnologías móviles y gamificación

Autores como Saad, Khairulanuar y Rahmatullah (2023) proponen la integración de tecnologías móviles y metodologías activas para reducir la desconexión entre el conocimiento escolar y la realidad del estudiante, tradicionalmente asociado a enfoques pasivos de transmisión-recepción. La accesibilidad multiplataforma de estas herramientas y las políticas de financiación educativa orientadas a la tecnología están mitigando progresivamente la brecha digital (Tavares, Marques Vieira y Pedro, 2021). No obstante, la escasez de estudios empíricos en etapas no universitarias limita la comprensión de sus beneficios específicos, como destacan Li, Yang y Chu (2024) y Romero-Rodríguez, Martínez-Menéndez, Alonso-García y Victoria-Maldonado (2024). Revisiones como las de Lampropoulos y Kinshuk (2024) y Ekici (2021), centradas en gamificación y recursos tecnológicos, incluyen solo un 11% y 14% de estudios en ESO, respectivamente, evidenciando la necesidad de ampliar la investigación en este nivel.

3. Gamificación: Definiciones y distinciones clave

Aunque la gamificación ha ganado relevancia en educación, persiste la ambigüedad conceptual. Vrcelj, Hoić-Božić y Holenko (2023) señalan la falta de consenso en su definición, mientras Hao, Winn y Qiang (2024) advierten sobre su confusión con el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Siguiendo a Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) y Werbach y Hunter (2020), la gamificación se entiende como el uso de elementos lúdicos en contextos no recreativos, transformando el aula en un espacio de juego (Bogost, 2014). A diferencia del ABJ, que emplea juegos predefinidos (Rulyansah, Ghufron, Nafiah, Akhwani y Mariat, 2023), la gamificación integra mecánicas de juego (puntos, insignias) en dinámicas pedagógicas, fomentando la percepción del estudiante como jugador que supera retos (Pintrich, 2003).

Los estudios sobre gamificación en ESO arrojan resultados dispares. Sailer y Homner (2020), en un meta-análisis, observaron beneficios cognitivos y actitudinales independientes del tiempo de exposición, contradiciendo a Rodrigues et al. (2022), quienes atribuyen sus efectos a la novedad, con disminución tras seis semanas. Parra-González, López-Belmonte, Segura-Robles y Moreno-Guerrero (2021) encontraron que, en ESO, la gamificación es menos efectiva que metodologías como el aula invertida, resaltando la necesidad de estudios longitudinales en adolescentes.

La gamificación favorece el desarrollo cognitivo (razonamiento espacial, memoria) (Alotaibi, 2024) y el compromiso académico mediante elementos como tablas de clasificación (Tsai, Lin y Liu, 2020). Además, promueve habilidades sociales (cooperación, empatía) (Partovi y Razavi, 2019; Lamrani y Abdelwahed, 2020) y resiliencia emocional (Gkintoni, Vantaraki, Skoulidi, Anastassopoulos y Vantarakis, 2024), influyendo en comportamientos vinculados al aprendizaje.

4. Aplicaciones móviles educativas: Tipologías y usos

Estas herramientas, definidas como software adaptado a necesidades formativas (Barrón-Estrada, Zatarain-Cabada, Romero-Polo y Monroy, 2022), se clasifican en:

[nosep]Apoyo: Ofrecen retroalimentación inmediata (Lerma-Noriega, Flores-Palacios, Cobos-Cobos y Rebolledo-Méndez, 2023). Contenido adaptable: Personalizan dificultad (Ikonnikova, Sabirova, Batrakova, Filippova y Garnova, 2022). Gamificadas: Incluyen cuestionarios interactivos (Kahoot!) o seguimiento de progreso (ClassDojo) (Sanchez, Young y Jouneau-Sion, 2017; Robinson, 2021).

ClassDojo, una plataforma de gestión de aula gamificada, ha demostrado aumentar la motivación y facilitar la comunicación entre docentes, estudiantes y familias (Pratista, 2023; DiGiacomo, Greenhalgh y Barriage, 2022), aunque su diseño inadecuado puede reducir la motivación intrínseca (Marouf y Brown, 2021).

Investigaciones recientes subrayan el potencial de estas herramientas para conectar contenidos abstractos con la realidad estudiantil (Laubscher, Blignaut y Nieuwoudt, 2021), respaldado por políticas como la de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2023), que permite el uso educativo de dispositivos móviles. Estudios como el de Ugur-Erdogmus y Çakır (2022) en Historia universitaria y Barrón-Estrada et al. (2022) en Educación Básica muestran resultados variables, destacando la importancia de la adaptación al perfil del alumnado. Propuestas innovadoras, como la creación de aplicaciones por estudiantes (Tóth y Lovászová, 2022), amplían sus usos pedagógicos.

5. Gamificación en Ciencias Sociales de la ESO: Vacíos y oportunidades

Las Ciencias Sociales presentan particularidades en su relación con la motivación estudiantil. Sáinz y Upadyaya (2024) observaron una notable disminución motivacional al transitar de Primaria a Secundaria, mientras que Corrales, Sánchez, Moreno y Zamora (2024) destacan que esta área, junto con las Humanidades, depende significativamente de la motivación intrínseca para optimizar los resultados de aprendizaje. La intervención de Trabajo-Rite y Cuenca-López (2020), con 38 estudiantes de ESO, demostró que metodologías activas mejoran tanto el rendimiento cognitivo como las actitudes hacia la materia, subrayando el potencial de enfoques innovadores.

A pesar de su potencial, la gamificación en Geografía e Historia de ESO es escasa, especialmente comparada con áreas STEM (Lampropoulos, Keramopoulos, Diamantaras y Evangelidis, 2022; Lai y Bower, 2020). Estudios como los de Mead, Bruce, Taylor, Buxner y Anbar (2022) y Sanchez et al. (2017) muestran aceptación y mejoras en responsabilidad estudiantil, aunque con variaciones emocionales (Serrano, 2020). Papazoglou, Janikian y Paizi (2018), usando ClassDojo en Geografía e Historia, destacaron factores contextuales (actitud docente, diseño del programa) como determinantes del éxito.

6. Conclusiones

La presente propuesta busca contribuir a un campo incipiente, evaluando el impacto de la gamificación mediada por aplicaciones móviles en el aprendizaje y la motivación en ESO. Su relevancia radica en superar la escasez de estudios rigurosos en esta etapa, aprovechando el interés adolescente por lo lúdico y extendiendo beneficios observados en Educación Superior. Los resultados podrían consolidar la gamificación como metodología viable, enriqueciendo una base científica aún fragmentada.

7. REFERENCIAS

- Albaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1307881
- Barrón-Estrada, M. L., Zatarain-Cabada, R., Romero-Polo, J. A. y Monroy, J. N. (2022). Patronym: A mobile application for pattern recognition learning. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1237–1260. doi: 10.1007/s10639-021-10636-7
- Bogost, I. (2014). Why gamification is bullshit. En S. P. Walz y S. Deterding (Eds.), *The gameful world* (pp. 65–80). The MIT Press.
- Bouranta, N., Psomas, E. y Antony, J. (2021). Findings of quality management studies in primary and secondary education: a systematic literature review. *The TQM Journal*, 33(3), 729–769. doi: 10.1108/TQM-02-2020-0020
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2023). *Instrucción de 4 de diciembre de 2023 de la viceconsejería de desarrollo educativo y formación profesional sobre determinados aspectos para la regulación del uso de los teléfonos móviles en los centros educativos dependientes de la consejería de desarrollo educativo y formación profesional*. Descargado de <http://s1.ugr.es/0emR>
- Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J. y Zamora, F. (2024). Género y rendimiento académico: variables clave en la motivación del alumnado de bachillerato y su elección de modalidad. *Publicaciones*, 54(1), 157–182. doi: 10.30827/publicaciones.v54i1.27693
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th international academic mindtrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15). The Association for Computing Machinery.
- DiGiacomo, D. K., Greenhalgh, S. y Barriage, S. (2022). How students and principals understand classdojo: emerging insights. *TechTrends*, 1–13. doi: 10.1007/s11528-022-00732-y
- Ekici, M. (2021). A systematic review of the use of gamification in flipped

learning. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3327–3346. doi: 10.1007/s10639-020-10394-y

- España. (2006). *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158–17207. Descargado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Gkintoni, E., Vantaraki, F., Skoulidi, C., Anastassopoulos, P. y Vantarakis, A. (2024). Promoting physical and mental health among children and adolescents via gamification—a conceptual systematic review. *Behavioral Sciences*, 14(2), 102. doi: 10.3390/bs14020102
- Hao, T., Winn, J. G. y Qiang, Q. (2024). Unlocking potential: Systematic review the use of gamification in leadership curriculum. *Education and Information Technologies*, 29(10), 12305–12346. doi: 10.1007/s10639-023-12332-0
- Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Emotional and inclusive classrooms and adolescent well-being: a systematic review. *Educación XX1*, 24(2), 305–350. doi: 10.5944/educXX1.28705
- Ikonnikova, I., Sabirova, F., Batrakova, I., Filippova, A. y Garnova, N. (2022). Covid-19 effect on the assessment of the use of smartphone apps in stem learning. *International Journal of Instruction*, 15(4), 1113–1132.
- Lai, J. W. M. y Bower, M. (2020). Evaluation of technology use in education: Findings from a critical analysis of systematic literature reviews. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 241–259. doi: 10.1111/jcal.12412
- Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., Diamantaras, K. y Evangelidis, G. (2022). Augmented reality and gamification in education: A systematic literature review of research, applications, and empirical studies. *Applied Sciences*, 12(13). doi: 10.3390/app12136809
- Lampropoulos, G. y Kinshuk. (2024). Virtual reality and gamification in education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72, 1691–1785. doi: 10.1007/s11423-024-10351-3
- Lamrani, R. y Abdelwahed, E. (2020). Game-based learning and gamification to improve skills in early years education. *Computer Science and Information Systems*, 17(1), 339–356. doi: 10.2298/

- Laubscher, D. J., Blignaut, A. S. y Nieuwoudt, H. D. (2021). A mobile application (app) based on realistic mathematics education: The design of an intervention tool for mathematics teachers. En C. Bosch, D. J. Laubscher y L. Kyei-Blankson (Eds.), *Re-envisioning and restructuring blended learning for underprivileged communities* (pp. 88–108). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-7998-6940-5.ch005
- Lerma-Noriega, C.-A., Flores-Palacios, M.-L., Cobos-Cobos, T. L. y Rebolledo-Méndez, G. (2023). Incontext: Comparativa del aprendizaje con el uso de una aplicación móvil entre estudiantes mexicanos y colombianos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 67, 257–282. doi: 10.12795/pixelbit.99353
- Li, X., Yang, Y. y Chu, S. (2024). How does gamification bring long-term sustainable effects on children’s learning? implications from a crossover quasi-experimental study. *Educational Technology Research and Development*, 72(3), 1357–1381. doi: 10.1007/s11423-023-10341-x
- Marouf, R. y Brown, J. A. (2021). A review on the contribution of classdojo as point system gamification in education. En *Entertainment computing–icec 2021: 20th ifip tc 14 international conference, icec 2021, coimbra, portugal, november 2–5, 2021, proceedings 20* (pp. 441–448). Springer.
- Martínez, M. E., Pérez, M. H. y Burguera, J. L. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera en educación secundaria: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 107–126. doi: 10.6018/rie.431491
- Mead, C., Bruce, G., Taylor, W., Buxner, S. y Anbar, A. D. (2022). Gamifying virtual exploration of the past 350 million years of vertebrate evolution. *Frontiers in Education*, 7, 83. doi: 10.3389/feduc.2022.836783
- Papazoglou, K., Janikian, M. y Paizi, D. (2018). Gamification of learning and student engagement. En *11th annual international conference of education, research and innovation* (pp. 2522–2530). Universitat de Valencia.
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A. y Moreno-Guerrero, A. J. (2021). Gamification and flipped learning and their

- influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2), e06254. doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e06254
- Partovi, T. y Razavi, M. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*, 68. doi: 10.1016/j.lmot.2019.101592
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pratista, G. Y. (2023). Students' perceptions of using ClassDojo in a teaching and learning process. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 8(1), 77–90.
- Robinson, B. (2021). The ClassDojo app: Training in the art of dividuation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(7), 598–612. doi: 10.1080/09518398.2020.1771460
- Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A. M., Palomino, P. T., Pessoa, M., Carvalho, L. S. G., ... Isotani, S. (2022). Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a longitudinal study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 13. doi: 10.1186/s41239-021-00314-6
- Romero-Rodríguez, J.-M., Martínez-Menéndez, A., Alonso-García, S. y Victoria-Maldonado, J.-J. (2024). The reality of the gamification methodology in primary education: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 128, 102481. doi: 10.1016/j.ijer.2024.102481
- Rulyansah, A., Ghufron, S., Nafiah, Akhwani y Mariat, P. (2023). Competencies of teachers in game-based pedagogy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 354–370.
- Saad, A., Khairulanuar, F. N. y Rahmatullah, B. (2023). The development of a mobile application ISMIND for formative students' assessment. *Information Technologies and Learning Tools*, 98(6), 66–81. doi: 10.33407/itlt.v98i6.5370
- Sailer, M. y Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. doi: 10.1007/s10648-019-09498-w

- Sanchez, E., Young, S. y Jouneau-Sion, C. (2017). Classcraft: From gamification to ludicization of classroom management. *Education and Information Technologies*, 22(2), 497–513. doi: 10.1007/s10639-016-9489-6
- Serrano, M. C. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitarios en ciencias sociales con experiencias de gamificación. *Investigación en la Escuela*(102), 84–96.
- Sáinz, M. y Upadyaya, K. (2024). The development of social science motivation across the transition to high school education. *Current Psychology*, 43(10), 9152–9163. doi: 10.1007/s12144-023-05035-9
- Tavares, R., Marques Vieira, R. y Pedro, L. (2021). Mobile app for science education: Designing the learning approach. *Education Sciences*, 11(2), 79. doi: 10.3390/educsci11020079
- Trabajo-Rite, M. y Cuenca-López, J. M. (2020). Student concepts after a didactic experiment in heritage education. *Sustainability*, 12(7), 3046. doi: 10.3390/su12073046
- Tsai, C., Lin, H. y Liu, S. (2020). The effect of pedagogical GAME model on students' PISA scientific competencies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 359–369. doi: 10.1111/jcal.12406
- Tóth, T. y Lovászová, G. (2022). Mediation of knowledge transfer in the transition from visual to textual programming. *Informatics in Education*, 20(3), 489–511. doi: 10.15388/infedu.2021.20
- Ugur-Erdogmus, F. y Çakır, R. (2022). Effect of gamified mobile applications and the role of player types on the achievement of students. *Journal of Educational Computing Research*, 60(4), 1063–1080. doi: 10.1177/07356331211065679
- Vinciguerra, A., Nanty, I., Guillaumin, C., Rusch, E., Cornu, L. y Courtois, R. (2021). Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire: Une revue de littérature. *Psychologie Française*, 66(1), 15–40. doi: 10.1016/j.psfr.2019.09.003
- Vrcelj, A., Hoić-Božić, N. y Holenko, M. (2023). Use of gamification in primary and secondary education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 13–27. doi: 10.12973/ijem.9.1.13

Werbach, K. y Hunter, D. (2020). *For the win: The power of gamification and game thinking in business, education, government, and social impact* (Revised and updated ed.). Wharton School Press.

EL ARTE SONORO Y VISUAL DEL PAISAJE, LA CREATIVIDAD COMO BASE PARA EL APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR

1

María del Valle de Moya Martínez ²Silvia Martínez Gallego ³

1. INTRODUCCIÓN

El paisaje sonoro, como concepto y herramienta interdisciplinar, ha ido ganando relevancia en las últimas décadas, fusionando disciplinas como la música, el arte, el urbanismo, la antropología y la psicología. Este enfoque multidisciplinar parte de la escucha como primer paso para descubrir y redescubrir los entornos humanos, potenciando la sensorialidad y la percepción del mundo circundante (Palmese y Carles, 2023). En este contexto, el arte sonoro emerge como una forma de expresión que utiliza el sonido como medio principal, desafiando las convenciones artísticas tradicionales y permitiendo nuevas posibilidades creativas.

Este capítulo explora la evolución del arte sonoro y su relación con el paisaje sonoro, analizando cómo ambos conceptos se han desarrollado en el ámbito académico y artístico. Además, se examina la importancia de la

¹La investigación es fruto del proyecto de investigación (CIAICO 2022/129) “El paisaje sonoro como contexto de aprendizaje interdisciplinar en la formación de maestros y maestras. análisis, diseño y evaluación de recursos educativos” de la Consellería de Educación, Cultura, Universidades y Ocupación

²Grupo investigación iMUSED. Universidad de Castilla-La Mancha

³Grupo investigación iMUSED. Universitat de València

escucha activa y la integración de tecnologías emergentes, como la realidad aumentada y virtual, en la creación y percepción de paisajes sonoros. Finalmente, se discute el papel del arte sonoro en la educación y la sensibilización ambiental, destacando su potencial para fomentar una mayor conciencia sobre el entorno acústico y su impacto en la calidad de vida.

2. EL ARTE SONORO: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

El arte sonoro es una forma de expresión artística en la que el sonido es el elemento central. El manifiesto *L'Arte dei rumori* de Luigi Russolo (1913) sentó las bases del arte sonoro al proponer la inclusión de ruidos y sonidos cotidianos en la música, buscando recuperar "la vida misma.^a a través de la conquista de la variedad infinita de los sonidos-ruídos"(Molina Alarcón y Cerdà i Ferré, 2012). Este enfoque revolucionario desafió las nociones tradicionales de lo que se consideraba arte y música, abriendo el camino para nuevas formas de expresión sonora.

En la década de 1960, el compositor John Cage llevó el arte sonoro a un nuevo nivel con su obra *4'33"*, en la que el silencio se convirtió en el protagonista. Cage argumentaba que cualquier sonido, incluso el silencio, podía ser considerado música, lo que llevó a una redefinición radical de lo que se entendía por arte sonoro. Esta obra, aunque controvertida, sentó las bases para una mayor exploración del sonido como medio artístico.

Uno de los primeros hitos en la consolidación del arte sonoro fue la exposición *Sound/Art*, organizada por William Hellerman en 1983 en The Sculpture Center de Nueva York. Marcó un punto de inflexión al presentar el sonido como un material artístico legítimo, rompiendo con las convenciones de las obras clásicas y abriendo camino para nuevas posibilidades creativas (Molina, 2008).

En la actualidad, el arte sonoro se concibe como una forma de expresión multisensorial que depende funcionalmente del espacio y el tiempo. Reyes Reyes (2005) lo define como una práctica creativa que explora las posibilidades estéticas y expresivas del sonido, integrando lo acústico, lo táctil y lo verbal en obras que requieren la participación activa del oyente y de su entorno. Esta concepción subraya la naturaleza abierta y en constante

evolución del arte sonoro, que a menudo se describe como una obra work in progress.

3. EL PAISAJE SONORO: CONCEPTO Y APLICACIONES

El concepto de paisaje sonoro se presenta como una herramienta fundamental para el análisis del entorno urbano desde una perspectiva sensorial y perceptiva. Su importancia radica en la posibilidad de estudiar la relación entre los sonidos del ambiente y la experiencia humana, incorporando dimensiones subjetivas y objetivas.

El término paisaje sonoro o soundscape fue acuñado por el compositor y pedagogo canadiense R. Murray Schafer en la década de 1960. Schafer definió el paisaje sonoro como "todo aquello que, dentro del medio ambiente sonoro, puede percibirse como una unidad estética"(Carles, 2019). Este concepto surgió en el contexto del World Soundscape Project, un proyecto de investigación que buscaba concienciar sobre la contaminación acústica y promover una mayor apreciación del entorno sonoro.

El paisaje sonoro no se limita a los sonidos naturales, sino que incluye todos los sonidos que conforman un entorno específico, ya sea urbano o rural. Schafer (Schafer, 2011) insistió en la importancia de escuchar el silencio y apreciar los sonidos por sí mismos, argumentando que "la nueva orquesta es el universo sónico, y los nuevos músicos cualquiera u cualquier cosa que suene"(p. 14). Esta perspectiva ha influido en diversas disciplinas, desde la música y el arte hasta el urbanismo y la ecología.

En el ámbito educativo, el paisaje sonoro se ha utilizado como una herramienta para fomentar la percepción sensorial y emocional de los estudiantes. Botella y Hurtado (Botella Nicolás y Hurtado Soler, 2016) destacan que la escucha activa de paisajes sonoros puede mejorar la apreciación de otras formas de arte, como la música o las artes visuales, al crear expectativas sensoriales y emocionales en los estudiantes. Por ejemplo, en un estudio realizado en la Universidad de Valencia, se utilizaron paisajes sonoros urbanos para enseñar a los estudiantes a identificar y analizar los

sonidos que conforman su entorno cotidiano, lo que les permitió desarrollar una mayor conciencia ambiental.

En otro sentido, el paisaje sonoro ha sido utilizado en proyectos de urbanismo y planificación urbana para mejorar la calidad de vida en las ciudades. Por ejemplo, en el proyecto *Soundscape of European Cities and Landscapes*, se utilizaron mapas sonoros para identificar áreas con altos niveles de contaminación acústica y proponer soluciones para reducir el ruido y mejorar el bienestar de los ciudadanos (Quintero y Recuero, 2018).

4. LA ESCUCHA ACTIVA Y SU PAPEL EN LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE SONORO

La escucha activa es un componente fundamental en la percepción y creación de paisajes sonoros. Según Schafer (Schafer, 2012), la capacidad de escuchar atentamente el entorno sonoro es esencial para comprender y valorar los sonidos que nos rodean. Esta práctica no solo nos permite identificar los elementos que conforman un paisaje sonoro, sino también reflexionar sobre cómo estos sonidos influyen en nuestras emociones y en nuestra relación con el entorno.

La escucha activa también tiene un papel crucial en la educación. A través de ejercicios de escucha, los estudiantes pueden desarrollar una mayor sensibilidad hacia los sonidos cotidianos, lo que a su vez fomenta una mayor conciencia ambiental. Carles (Carles, 2019) argumenta que el paisaje sonoro puede ser una herramienta pedagógica poderosa para promover el respeto por el medio ambiente y la sostenibilidad. Por ejemplo, es posible diseñar actividades en las que los estudiantes identifiquen y graben los sonidos de su entorno local o realicen búsquedas por la red para investigar sobre otros entornos lejanos o de otras características. De este modo, se desarrollan las habilidades de escucha activa y se induce a procesos de reflexión sobre cómo los sonidos cotidianos pueden afectar al bienestar personal, o sobre los diferentes grados de contaminación acústica y la necesidad de preservar entornos o parajes naturales (Botella Nicolás, 2020).

Además, la integración de tecnologías como la realidad aumentada

y virtual ha ampliado las posibilidades de la escucha activa, permitiendo a los usuarios experimentar paisajes sonoros de manera inmersiva. Estas herramientas no solo facilitan la exploración de entornos sonoros complejos, sino que también permiten la creación de nuevas formas de arte sonoro que combinan lo visual y lo acústico (Bernaschina, 2023). Por ejemplo, en el proyecto *Soundscape of European Cities and Landscapes*, se utilizaron tecnologías de realidad virtual para recrear paisajes sonoros históricos, lo que permitió a los usuarios experimentar cómo sonaban las ciudades en el pasado (Radicchi et al., 2021).

5. EL ARTE SONORO Y EL PAISAJE SONORO EN LA EDUCACIÓN

El arte sonoro y el paisaje sonoro tienen un gran potencial en el ámbito educativo, especialmente en la formación de maestros y en la promoción de la creatividad interdisciplinar. Botella (Botella Nicolás, 2020) destaca que la educación sensorial y emocional a través del paisaje sonoro puede mejorar la apreciación de otras formas de arte, como la música o las artes visuales. Esto se debe a que la escucha activa de paisajes sonoros crea expectativas sensoriales y emocionales en los estudiantes, lo que a su vez fomenta una mayor sensibilidad hacia el entorno.

En este sentido, el arte sonoro se presenta como una herramienta pedagógica innovadora que permite a los estudiantes explorar las posibilidades expresivas del sonido y desarrollar habilidades creativas. Molina y Cerdà Molina Alarcón y Cerdà i Ferré (2012) argumentan que el arte sonoro puede ser una forma efectiva de integrar diferentes disciplinas en el aula, fomentando un enfoque interdisciplinar en la educación. Por ejemplo, en un proyecto realizado en una escuela secundaria en Italia, los estudiantes utilizaron grabadoras de sonido para capturar los sonidos de su entorno local y luego crearon una instalación sonora que combinaba estos sonidos con imágenes y textos. Este proyecto no solo les permitió desarrollar habilidades técnicas, sino también reflexionar sobre cómo los sonidos que escuchaban diariamente afectaban su bienestar.

Además, el uso de tecnologías emergentes, como la realidad aumentada y virtual, ha ampliado las posibilidades del arte sonoro en la educación. Estas herramientas permiten a los estudiantes experimentar paisajes sonoros de manera inmersiva, lo que facilita la comprensión de conceptos complejos y fomenta la creatividad. Por ejemplo, en un proyecto realizado en una universidad en los Estados Unidos, los estudiantes utilizaron tecnologías de realidad virtual para recrear paisajes sonoros históricos, lo que les permitió experimentar cómo sonaban las ciudades en el pasado y reflexionar sobre cómo los sonidos han cambiado con el tiempo.

6. LA TECNOLOGÍA Y SU IMPACTO EN EL ARTO SONORO Y EL PAISAJE SONORO

La tecnología ha jugado un papel fundamental en la evolución del arte sonoro y el paisaje sonoro. Desde la grabación de sonidos ambientales hasta la creación de instalaciones sonoras interactivas, las herramientas tecnológicas han ampliado las posibilidades creativas y expresivas del sonido.

En el ámbito del paisaje sonoro, la tecnología ha permitido la creación de mapas sonoros y experiencias sonoras geolocalizadas, que permiten a los usuarios explorar entornos sonoros de manera interactiva. Molina y Cerdà Molina Alarcón y Cerdà i Ferré (2012) destacan que estas herramientas han facilitado un diálogo activo entre el oyente y su entorno, permitiendo una mayor comprensión de los sonidos que nos rodean. Por ejemplo, en el proyecto *Soundscape of European Cities and Landscapes*, se utilizaron mapas sonoros para identificar áreas con altos niveles de contaminación acústica y proponer soluciones para reducir el ruido y mejorar el bienestar de los ciudadanos (Palmese y Carles, 2023).

En el arte sonoro, la tecnología ha permitido la creación de obras que combinan lo visual y lo acústico, explorando nuevas formas de expresión artística. Bernaschina (Bernaschina, 2023) argumenta que la integración de tecnologías digitales y electrónicas en el arte sonoro ha dado lugar a nuevas formas de arte mediático, que cuestionan las categorías tradicionales de la obra de arte y abren un horizonte de nuevos códigos y herramientas

creativas. Por ejemplo, en el proyecto *Soundscape of European Cities and Landscapes*, se utilizaron tecnologías de realidad virtual para recrear paisajes sonoros históricos, lo que permitió a los usuarios experimentar cómo sonaban las ciudades en el pasado (Radicchi et al., 2021).

7. EL PAISAJE SONORO COMO HERRAMIENTA DE SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL

El paisaje sonoro no solo tiene un valor estético y artístico, sino que también puede ser una herramienta poderosa para la sensibilización ambiental. Schafer (Schafer, 2011) argumenta que la escucha atenta del entorno sonoro puede fomentar una mayor conciencia sobre la contaminación acústica y su impacto en la calidad de vida.

En este sentido, el arte sonoro y el paisaje sonoro pueden ser utilizados como herramientas pedagógicas para promover el respeto por el medio ambiente. Botella (Botella Nicolás, 2020) destaca que la educación sensorial y emocional a través del paisaje sonoro puede mejorar la apreciación de otras formas de arte, como la música o las artes visuales, al crear expectativas sensoriales y emocionales en los estudiantes. Por ejemplo, en un proyecto realizado en una escuela primaria en España, los estudiantes participaron en una actividad en la que debían identificar y grabar los sonidos de su entorno local. Esta actividad no solo les permitió desarrollar habilidades de escucha activa, sino también reflexionar sobre cómo los sonidos que escuchaban diariamente afectaban su bienestar.

Además, la integración de tecnologías como la realidad aumentada y virtual ha ampliado las posibilidades de la escucha activa, permitiendo a los usuarios experimentar paisajes sonoros de manera inmersiva. Estas herramientas no solo facilitan la exploración de entornos sonoros complejos, sino que también permiten la creación de nuevas formas de arte sonoro que combinan lo visual y lo acústico. Por ejemplo, en el ya citado proyecto *Soundscape of European Cities and Landscapes*, se utilizaron tecnologías de realidad virtual para recrear paisajes sonoros históricos, lo que permitió a los usuarios experimentar cómo sonaban las ciudades en el pasado

(Radicchi et al., 2021).

8. CONCLUSIONES

Los estudios sobre paisajes sonoros han demostrado ser una herramienta esencial para comprender el entorno urbano desde una perspectiva sensorial. La UNESCO (UNESCO, 2017), en su resolución 49 de la 39 Conferencia General de 2017, destacó la importancia del sonido en la sociedad actual y la necesidad de fomentar la alfabetización auditiva. Esta tendencia subraya el valor del paisaje sonoro como parte del patrimonio inmaterial, promoviendo su estudio, conservación y difusión.

El arte sonoro y el paisaje sonoro representan una convergencia única entre el arte, la tecnología y la educación. A través de la escucha activa y la integración de tecnologías emergentes, estos conceptos han abierto nuevas posibilidades creativas y pedagógicas, permitiendo una mayor comprensión y apreciación del entorno sonoro.

En un mundo cada vez más dominado por el ruido y la contaminación acústica, el arte sonoro y el paisaje sonoro ofrecen una forma de reconectar con nuestro entorno y fomentar una mayor conciencia ambiental. A través de la educación y la creación artística, estos conceptos pueden contribuir a la construcción de un futuro más sostenible y más consciente del valor del sonido y del silencio en la vida humana.

9. REFERENCIAS

- Bernaschina, D. (2023). Desde la visualidad a la sonoridad: nueva integración de artes mediales y artes inclusivas. *Panambí: Revista de investigaciones artísticas*, 16, 9–22. 0.22370/panambi.2023.16.3422
- Botella Nicolás, A. M. (2020). El paisaje sonoro como arte sonoro. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 15(1), 112–125. <http://doi.org/10.11144/javeriana.mvae15-1.epsc>
- Botella Nicolás, A. M. y Hurtado Soler, A. (2016). Innovación docente en el grado de maestro de la universitat de valència: la percepción auditiva y

visual del paisaje a través de las tic. *Revista Opción*, 32(7), 215–230.
<http://hdl.handle.net/10550/56786>

Carles, J. L. (2019). El paisaje sonoro, una herramienta interdisciplinar: análisis, creación y pedagogía con el sonido. https://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/p_sonoros01/carles/carles_01.htm.

Molina, M. (2008). El arte sonoro. *Itamar*, 1, 235–257. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/14028/12947>

Molina Alarcón, M. y Cerdà i Ferré, J. (2012). Entre el arte sonoro y el arte de la escucha. *Arte y Políticas de Identidad*, 7, 1–4. <https://doi.org/10.6018/reapi>

Palmese, C. y Carles, J. L. (2023). El sonido y sus múltiples resonancias. tres proyectos. *Arbor*, 199(810), a724.

Quintero, C. y Recuero, M. (2018). El espacio urbano ‘calle’ a través de la mirada del paisaje sonoro. una propuesta metodológica. *Territorios*(38), 191–214. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.5484>

Radicchi, A., Cevikayak Yelmi, P., Chung, A., Jordan, P., Stewart, S., Tsaligopoulos, A. y Grant, M. (2021). El sonido y la ciudad sana. *Ciudades y Salud*, 5(1-2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1821980>

Reyes, J. (2005). *Arte sonoro: Una definición práctica*. http://www.maginvent.org/articulos/psontoot/Arte_Sonoro_definicion_prac.html

Schafer, R. M. (2011). *Limpieza de oídos*. Melos.

Schafer, R. M. (2012). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno*. Melos.

UNESCO. (2017). *Actas conferencia general, 39ª reunión, 30 octubre-14 noviembre, v.1: Resoluciones*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260889_spa

EL FEEDBACK: EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Antonio Iván Rodríguez ¹

Irene Trapero González ²

Alejandro Martínez-Menéndez ³

Ariana Martín Alarcón ⁴

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda desde que tenemos uso de razón, que los seres humanos como especie inteligente hemos ido evolucionando en diversas dimensiones como la social, cognitiva y afectiva mediante una fórmula de carácter axiomático: $En + Er = Apz$; ensayo + error = aprendizaje. De nuestra curiosidad, surge la necesidad de descubrir, explorar y experimentar sobre todo aquello que nos rodea. Además, de los resultados – mejores o peores - de dichas acciones se obtiene una valiosa información, ya sea por cuenta propia o ajena. Incluso, los avances más significativos de nuestra historia han sido producto de los numerosos errores realizados tras probar una y otra vez, del mero descuido o como consecuencia de una pizca de suerte y azar. A este respecto, nuestra historia nos ha dejado evidencias con numerosos ejemplos, como es el caso del descubrimiento de la penicilina por parte de Fleming, como consecuencia fortuita al descubrir, tras regresar de sus vacaciones, como un hongo (*Penicillium notatum*) había contaminado una de sus placas de cultivo (Ligon, 2004). Este proceso ha sido y continúa siendo clave hoy en día para mejorar y, sobre todo, aprender de nuestros errores y aciertos.

¹Universidad de Granada

²Universidad de Granada

³Universidad de Granada

⁴Universidad de Granada

Uno de los ecosistemas más prolíficos en los que se da constantemente este tipo de procesos es el ámbito educativo, donde el ensayo y el error es una situación de lo más habitual, así como requisito sine qua non para aprender. En este sentido, uno de los elementos más poderosos en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la retroalimentación o también conocido como feedback. Cuando los docentes plantean los objetivos de aprendizaje como motor para diseñar las tareas o actividades, se producen momentos en los cuales el alumnado va a necesitar información concreta y específica sobre el nivel de desempeño y comprensión que están desarrollando en dichas tareas. Esta información la proporciona un emisor, que puede ser procedente del docente – lo más común - como del estudiante, hacia un receptor, normalmente el estudiante, con la finalidad de mejorar las tareas y ofrecer las oportunidades necesarias para afinarlas (Morales y Fernández, 2022). Podríamos decir que el feedback es el termómetro que regula el aprendizaje del alumnado acerca de su nivel de conocimiento de resultados, empleando para tal fin procesos de evaluación formativa y compartida. Este feedback debe ofrecerse de forma inmediata o, en su defecto, en el menor intervalo de tiempo posible, de lo contrario pierde su eficacia y verdadero propósito (RL, 2022). A continuación, profundizaremos sobre la importancia del feedback en el proceso de aprendizaje.

2. El feedback como herramienta clave en el aprendizaje

El feedback, como señalamos anteriormente, constituye uno de los elementos más influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo ampliamente reconocido por su capacidad para mejorar el rendimiento académico y promover el aprendizaje profundo. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva y la pedagogía informada por la investigación educativa, se entiende el feedback como la información que los alumnos reciben sobre su desempeño con el objetivo de cerrar la brecha entre su desempeño actual y el deseado (Hattie y Timperley, 2007).

Hattie y Timperley (2007) identificaron que el feedback es más eficaz

cuando se dirige a tres niveles clave: el nivel de la tarea, el nivel del proceso y el nivel de autorregulación. Según su modelo, una retroalimentación efectiva responde a tres preguntas esenciales: “¿Qué estoy intentando lograr?”, “¿Qué estoy haciendo bien o mal?” y “¿Qué debo hacer a continuación?”. Esto implica que no toda retroalimentación es igualmente útil: aquella que se limita a evaluaciones generales (“bien hecho”, “incorrecto”) tiene un impacto limitado en el aprendizaje si no proporciona información procesable (Morales y Fernández, 2022). En ese caso, la información no es precisa y puede convertirse en un arma de doble filo, una que alimenta el ego (ego-feedback) y otra que puede provocar desmotivación y abandono.

Brookhart (2017), por su parte, complementa esta visión al señalar que la retroalimentación debe ser específica, comprensible, oportuna y centrada en el progreso del estudiante. Cuando se cumplen estas condiciones, el feedback se convierte en una herramienta de empoderamiento, ya que permite a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre qué y, sobre todo, cómo mejorar. Además, es importante que la retroalimentación sea parte de un proceso dialógico, donde los estudiantes tengan oportunidades para reflexionar y aplicar lo aprendido.

Otro enfoque relevante es el propuesto por Shute (2008), quien distingue entre feedback formativo y sumativo, destacando que el primero es el que realmente contribuye al aprendizaje. El feedback formativo se integra en el proceso de instrucción y tiene como objetivo mejorar el aprendizaje mientras este ocurre, no solo evaluarlo al final. Para que sea eficaz, debe ser claro, adaptado al nivel del estudiante y estar alineado con los objetivos de aprendizaje. También, coincidiendo con Fernández, el feedback no debe ser excesivo ni abrumador, ya que esto puede provocar desmotivación o dependencia del docente.

En el contexto de la evaluación formativa, Wiliam (2011) argumenta que el feedback no debe considerarse como una simple devolución de información, sino como una interacción que impulsa el pensamiento y la autorregulación del estudiante. Desde esta perspectiva, el docente no actúa solo como corrector, sino como facilitador del aprendizaje autónomo, promoviendo que el estudiante se apropie del proceso y tome un rol activo.

Por su parte, Sadler (1989) ya había planteado décadas atrás que para

que el feedback sea efectivo, los estudiantes deben conocer los criterios de calidad, ser capaces de comparar su trabajo con estos criterios y contar con estrategias para cerrar la brecha existente. Este enfoque es coherente con los principios del aprendizaje autorregulado, donde la metacognición y la reflexión desempeñan un papel central.

En el ámbito hispano, Ruiz Martín (2020) señala que muchos de los errores comunes en la práctica docente están relacionados con una concepción errónea del feedback. En su obra *¿Cómo aprendemos?* indica una cuestión de especial relevancia: proporcionar calificaciones numéricas sin acompañamiento de información útil sobre cómo mejorar puede incluso tener efectos contraproducentes. Morales y Fernández (2022) van más allá tomando como referencia una investigación llevada a cabo por Butler en 1998 - y que ha sido replicada en varias ocasiones con los mismos efectos – en la que demuestran que añadir la nota y el comentario simultáneamente tiene el mismo efecto que poner solamente la nota, ya que los estudiantes pierden el interés por leer el feedback una vez que conocen la calificación (es lo primero en lo que se fijan). Por lo tanto, lo idóneo sería utilizar solamente el comentario cualitativo en forma de retroalimentación específica hacia la tarea.

3. Análisis de los modelos tradicionales y emergentes de la retroalimentación educativa

La taxonomía de los tipos y funciones de la retroalimentación educativa ha sido objeto de sistematización a través de múltiples modelos teóricos, lo que pone de manifiesto el interés académico por conocer en profundidad las diversas utilidades y efecto del feedback en el ámbito educativo. En la revisión de la literatura realizada por Panadero y Lipnevich (2022) se analizaron nueve modelos que se centraron explícitamente en diferentes tipologías de retroalimentación, los cuales se categorizaron en función de cuatro dimensiones fundamentales: contenido, función, presentación y fuente.

El contenido se refiere al jugo informativo transmitido en el mensaje dentro del feedback. Dentro de su clasificación podemos encontrar dos

aproximaciones, una simple, compuestas por categorías básicas como la verificación (correcto o incorrecto), el tipo de información (explicativa, correctiva, punitiva) y la carga, es decir, el volumen de los datos proporcionados, y otra compleja, orientadas a desagregar el contenido en subcategorías concretas, como la identificación de errores y las restricciones contextuales de la tarea.

En cuanto a la función, la retroalimentación tiene como propósito provocar un impacto en el alumnado, del que convergen tres macrocategorías funcionales:

1. **Aprendizaje/Rendimiento:** orientada a optimizar la adquisición de conocimientos y el desempeño en tareas (ej. corrección de errores, activación de procesos metacognitivos).
2. **Motivación/Afecto:** busca modular estados emocionales y disposiciones actitudinales, ya sea reforzando la autoeficacia o mitigando respuestas afectivas negativas (Moreno-Murcia, 2025).
3. **Autorregulación del Aprendizaje:** fomenta la capacidad del estudiante para gestionar su cognición, conducta y motivación de manera autónoma.

Del mismo modo, existen excepciones significativas que incluyen la disyuntiva entre positivo y negativo, centrada en conocer si el feedback amplía o reduce la horquilla entre desempeño mostrado y el marco estándar deseado.

No obstante, en el punto relativo al aprendizaje y el rendimiento es preciso detenerse para hacer una distinción entre ambos términos, ya que suelen utilizarse como sinónimos. De manera resumida, podríamos decir que el aprendizaje es la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes que pasan a formar parte de la memoria a largo plazo, es decir, aquella información que somos capaces de evocar con mayor facilidad y, por consiguiente, de almacenar en la memoria. El rendimiento, sin embargo, es el desempeño de una habilidad, destreza o actitud mostrada en un momento dado y que, por lo tanto, puede quedar en el olvido o quedarse anclada en la memoria a largo término tras un proceso de aprendizaje (Ruiz Martín, 2020). De igual forma, es preciso aclarar que el olvido forma parte del aprendizaje (Fernández, 2023), ya que casi instantáneamente que aprendemos algo

lo estamos olvidando. De ahí la importancia de utilizar técnicas de estudio como la evocación, la práctica espaciada e intercalada y la elaboración de test (ver Imagen 1): Dunlosky et al. (2013) Atendiendo a las tres macrocate-

Figura 1

Técnicas de estudio más eficaces



Nota. Basado en el estudio de Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham (2013)

gorías mencionadas con anterioridad, se pueden establecer las siguientes cuatro subcategorías:

1. La primera es la referida a la temporalidad, es decir, a la horquilla de tiempo en la que se proporciona el feedback, pudiendo ser inmediato o diferido.
2. La segunda está relacionada con la frecuencia, y hace referencia a cómo se distribuye temporalmente la entrega de feedback durante el proceso de aprendizaje. Puede ser única, donde el feedback se proporciona una sola vez y, normalmente, al final de una tarea o evaluación, o iterativa, es decir, en el que se entrega en varias ocasiones el feedback.
3. La tercera es la adaptabilidad, destinada a ofrecer de forma personalizada o grupal el feedback, siendo el grupal o colectivo el más eficiente, ya que permite corregir los mismos errores de diferentes alumnos al mismo tiempo (Morales y Fernández, 2022, p. 112).

4. Por último, la modalidad se refiere a los formatos o canales utilizados para entregar la retroalimentación a los estudiantes. Su elección impacta directamente en la comprensión, el engagement y la aplicabilidad del feedback. Esta puede ser unimodal, en la que se utiliza un solo formato para transmitir el mensaje (generalmente escrito), y multimodal, que combina múltiples formatos (visual, auditivo, interactivo) para enriquecer el feedback (Moreno y Mayer, 2007; Winstone, Nash, Parker y Rowntree, 2016).

4. Consideraciones Clave para la Implementación de Feedback Efectivo en Contextos Educativos

Aunque tradicionalmente se asumió al docente como fuente primaria, la literatura contemporánea reconoce la relevancia de agentes múltiples:

- Fuentes endógenas: autoevaluación y generación de auto-retroalimentación.
- Fuentes exógenas: pares, sistemas informatizados y retroalimentación implícita en el diseño de tareas.

Según Panadero y Lipnevich (2022), los marcos teóricos establecidos sobre el feedback pueden agruparse en cinco dominios:

1. Descriptivos: enfoque en definiciones y tipologías.
2. Procesamiento interno: mecanismos cognitivos de asimilación.
3. Interaccionales: dinámicas entre agentes (profesor-alumno, alumno-alumno).
4. Pedagógicos: implementación en contextos instruccionales.
5. Diferencias individuales: moderación por variables disposicionales (ej. autoeficacia).

En este sentido, para que el feedback sea efectivo hay que tener en consideración una serie de factores que deben ser cuidadosamente considerados en su diseño y aplicación. Entre los múltiples factores que inciden en la eficacia del feedback, así como las recomendaciones prácticas derivadas de su implementación, destacan (Fernández, 2020):

1. **Temporalidad (Timing): momento oportuno** La efectividad del feedback, como señalamos anteriormente, está intrínsecamente ligada a su inmediatez. Proporcionarlo en un momento cercano a la ejecución de la tarea permite a los estudiantes varios aspectos. Por un lado, posibilita la corrección de errores de las producciones, especialmente cuando la memoria de trabajo está en pleno rendimiento (Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011). Por otro lado, como consecuencia de la acción anterior, permite al alumnado aplicar sugerencias de mejora posteriores, situación la cual fortalece la transferencia del aprendizaje. Por esta razón, se recomienda que los trabajos y tareas sean devueltos a la mayor brevedad posible, teniendo en cuenta el marco temporal que permita integrarlo en actividades venideras.
2. **Audiencia: diferenciación según el destinatario** El feedback debe adaptarse a las necesidades del contexto y los receptores. En este sentido, este puede ser: 1) de carácter individual, cuyo objetivo es abordar progresos específicos y ofrecer una atención personalizada que fomente la autonomía y autoeficacia, 2) grupal, especialmente útil para corregir errores comunes y optimizar el tiempo. Combinar ambos formatos, según las necesidades del grupo, es lo más idóneo.
3. **Contenido: enfoque en el proceso y criterios** Un feedback de calidad debe alejarse de emitir juicios de valor, por lo que debe estar centrado en el desempeño y los criterios de evaluación establecidos (Hattie y Timperley, 2007), debe ser descriptivo y específico, en el que se destaquen las sugerencias de mejora y punto de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante y, por último, ha de promover la autorregulación, es decir debe permitir al estudiante monitorizar su propio aprendizaje (RL, 2022).
4. **Modalidad de entrega: oral, escrita o demostrativa** La elección del

modo incide tanto en la asimilación del mensaje como en la manera que queramos ofrecer la información. Para interacciones dinámicas en el aula, el feedback oral es el más rápido e instantáneo, aunque precisa concreción para no sobrecargar la memoria de trabajo (Sweller et al., 2011). Si el objetivo es buscar una mayor reflexión, el feedback escrito debe contener anotaciones breves y estructuradas. Instrumentos de evaluación como la rúbrica o la lista de control son recomendables para llevar a cabo este tipo de retroalimentación (Chica Pardo, 2025). Por último, el feedback demostrativo es recomendable especialmente en habilidades procedimentales, como puede ser el modelado de un experimento científico, o enseñar un juego de golpeo en el área de Educación Física.

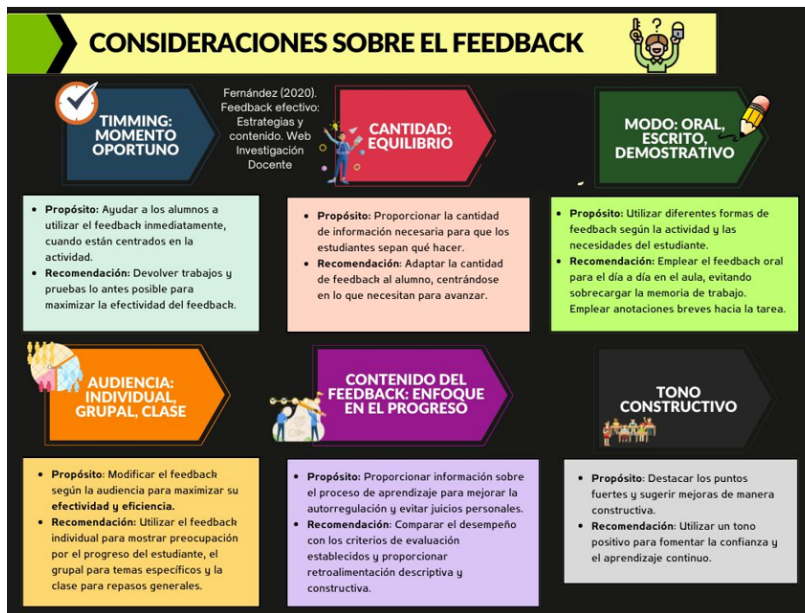
5. **Tono constructivo: equilibrio entre refuerzo y mejora** El lenguaje empleado debe estar orientado a reforzar aquellos aspectos de la tarea que lo precisen, buscando mantener y/o potenciar la motivación. Por supuesto, es importante destacar los errores cometidos, pero siempre desde una mirada apreciativa que no se quede en una crítica al estudiante. Hay que buscar, en definitiva, tanto las debilidades como las potencialidades con coherencia, equilibrio y sentido pedagógico. Por lo tanto, la forma en que comunicamos un aspecto que sea susceptible de mejora o revisión, es absolutamente crucial. El cómo, que incluye elementos del lenguaje oral como la prosodia y los elementos paralingüísticos y no verbales (gestos, expresiones faciales, posturales...), influye sobremanera en la conducta y las emociones del alumnado (Mercer, 2019).

5. Conclusiones

Como hemos visto a lo largo del capítulo, el feedback es una herramienta de enorme potencial y valor que permite al alumnado saber en qué punto de su aprendizaje se encuentra y las acciones que debe realizar para seguir avanzando en los aspectos susceptibles de mejora. No es tarea baladí proporcionar una retroalimentación de calidad: hay que disponer de

Figura 2

Consideraciones sobre el uso del feedback.



una excelente formación y posibilidades de práctica para implementarlo con la mayor probabilidad de éxito. A fin de cuentas, todas las personas a sabiendas de las necesidades y particularidades de cada cual aprendemos de manera similar, además de que compartimos un axioma común: para aprender es imprescindible cometer errores.

6. REFERENCIAS

Chica Pardo, D. (2025, 2 de may). *Fundamentos y estrategias para un feedback escrito*. Domingo Chica Pardo. Descargado de <https://domingochica.com/fundamentos-y-estrategias-para-un-feedback-escrito/> [Blog post]

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi: 10.1177/1529100612453266

- Fernández, J. (2020). *Feedback efectivo: Estrategias y contenido*. Investigación Docente.
- Fernández, J. (2023, 20 de apr). *La curva del olvido*. Investigación Docente. Descargado de <https://investigaciondocente.com/2023/04/20/la-curva-del-olvido/>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Ligon, B. L. (2004). Sir alexander fleming: Scottish researcher who discovered penicillin. *Seminars in Pediatric Infectious Diseases*, 15(1), 58-64. doi: 10.1053/j.spid.2004.02.002
- Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge: The selected works of neil mercer* (1.^a ed.). Routledge. doi: 10.4324/9780429400759
- Morales, M. y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM.
- Moreno, R. y Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309-326. doi: 10.1007/s10648-007-9047-2
- Moreno-Murcia, J. A. (2025, 27 de mar). *Cómo dar retroalimentación que motive y mejore el aprendizaje*. The Conversation. Descargado de <https://theconversation.com/como-dar-retroalimentacion-que-motive-y-mejore-el-aprendizaje-250540>
- Panadero, E. y Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. doi: 10.1016/j.edurev.2021.100416
- RL, A. I. (2022, 5 de feb). *La importancia de un buen feedback [educación feedback]*. YouTube. Descargado de http://www.youtube.com/watch?v=5zCj_WHGnr8 [Video]
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿cómo aprendemos? una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (2.^a ed.). Editorial Graó.
- Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-8126-4
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. y Rowntree, J. (2016). Supporting

learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. doi: 10.1080/00461520.2016.1207538

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO MUSICAL DEL TERRITORIO VALENCIANO Y EL PAISAJE SONORO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Rosa Isusi-Fagoaga ¹

Adela García-Aracil ²

1. INTRODUCCIÓN

El paisaje sonoro, también conocido como ecología acústica, es un recurso clave para la formación de futuros docentes ? (?). Este concepto, introducido por el canadiense R. Murray Schafer ? (?), resalta la importancia del binomio sonido-silencio como valor en sí mismo y como fuente de creatividad. A través del estudio del paisaje sonoro, se pueden analizar los efectos del entorno acústico y las características del comportamiento de quienes lo habitan, promoviendo una comprensión más profunda del medio ambiente desde una perspectiva multidisciplinar que integra conocimientos científicos, empíricos y artísticos ? (?).

La percepción sensorial del paisaje no se limita a sus componentes físicos, como formas, tamaños y colores, sino que también incluye sonidos que conforman la identidad del entorno. Esta percepción invisible, en la que los sentimientos y experiencias juegan un papel fundamental, contribuye a la sensibilización ambiental y a la conservación del entorno. En este sentido, el estudio de los paisajes acústicos se enmarca en una visión holística

¹Grupo iMUSED. Universitat de València

²INGENIO (CSIC-UPV), Universitat Politècnica de València

del medio ambiente, combinando perspectivas artísticas y científicas para fortalecer la educación ambiental y musical ? (?).

En el ámbito educativo, es esencial formar a los futuros docentes en el uso del paisaje sonoro como estrategia de enseñanza. La educación no solo debe enfocarse en la transmisión de conocimientos y habilidades, sino también en el desarrollo de cualidades personales que favorezcan la toma de decisiones y el intercambio de información. Los profesores deben actuar como mediadores entre la educación y la ciudadanía, facilitando la conexión con los objetivos del desarrollo sostenible y promoviendo espacios de aprendizaje innovadores, flexibles y altamente tecnológicos ? (?). Para potenciar el uso del paisaje sonoro en la educación, se pueden emplear herramientas como la Realidad Virtual (RV), que permite recrear paisajes en 360º y proporcionar experiencias inmersivas similares a las actividades al aire libre ? (?). A través de estas simulaciones, los estudiantes pueden observar, escuchar y comprender mejor los procesos naturales, así como identificar problemas ambientales, fomentando una mayor conciencia ecológica ? (?). Este estudio busca explorar la relación entre los sonidos naturales y las emociones como base para promover la conciencia ambiental y analizar sus posibilidades didácticas en la formación del profesorado. El paisaje sonoro como campo de investigación es emergente y conecta la educación emocional, la educación musical y la educación ambiental, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la integración de múltiples recursos de la educación formal e informal.

2. MÉTODO

La investigación se realizó en 2023–2024 utilizando un enfoque cuasiexperimental de métodos mixtos con docentes en formación del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universitat de València, mediante un muestreo no probabilístico con una muestra de conveniencia de 174 participantes de cuarto curso, de los cuales el 77.89% eran mujeres y el 16.67% hombres. La participación fue voluntaria y tuvo lugar durante las sesiones de clase.

Se llevó a cabo una experiencia inmersiva mediante la visualización

de una serie de vídeos pregrabados de 360º de Realidad Virtual (RV) sobre paisajes naturales y/o humanos, y se cumplimentó un cuaderno en el que los participantes identificaron los elementos sonoros, las cualidades del sonido y anotaron las emociones que experimentaban durante la audición. La intervención se realizó en tres sesiones durante un total de 4 horas: en las dos primeras sesiones (3 h), se llevó a cabo la inmersión de RV en los paisajes sonoros, y en la tercera sesión (1 h) los participantes reflexionaron sobre el papel de la RV en educación y su utilidad como recurso educativo para la formación del profesorado. Todas las actividades se realizaron de forma individual. Antes de comenzar las sesiones, se explicaron las actividades y se entregaron los materiales para las descripciones y la recogida de datos (cuestionarios y cuaderno). Los cuestionarios cualitativos se analizaron utilizando el enfoque fenomenográfico. Según ? (?), en el enfoque cualitativo, la recogida de datos se centra en las perspectivas y puntos de vista de los participantes (emociones, prioridades, experiencia y significados) y tiene un fundamento inductivo porque explora y describe la realidad para generar conocimiento teórico.

3. RESULTADO

A continuación, se presentan los resultados estructurados en cuatro dimensiones clave: la selección e interés hacia los paisajes virtualizados, la identificación de elementos sonoros característicos, la percepción emocional durante la audición y la utilidad del paisaje sonoro como contexto de aprendizaje.

Paisajes sonoros: Las cuatro tipologías representadas en las grabaciones —litoral, montaña, agrario y urbano— fueron valoradas de forma diversa por los participantes. Los paisajes costeros, especialmente aquellos con el sonido de las olas y los pájaros, resultaron ser los más atractivos, seguidos por los de montaña, en los que destacaron la presencia de flores y fauna. En tercer lugar, los paisajes agrarios fueron descritos como entornos culturales donde coexisten elementos naturales y humanos. Finalmente, los paisajes urbanos, divididos en aquellos con elementos cotidianos y aquellos con componentes tecnológicos, fueron considerados los menos atractivos;

en especial estos últimos, percibidos como desagradables. Los participantes destacaron que las grabaciones en formato 360º ofrecen una perspectiva inmersiva e inusual, permitiendo observar el comportamiento de los seres vivos sin intervenir en el entorno, ya que la cámara se integra con la escena y puede visualizarse desde múltiples ángulos ? (? , ?).

Elementos sonoros: Los resultados reflejan que en los paisajes costeros y de montaña predominan los sonidos de origen natural, tanto biótico (mamíferos, aves, insectos, reptiles) como abiótico (viento, agua en sus distintas manifestaciones). Sin embargo, también se identificaron elementos de origen tecnológico, como el ruido de automóviles, que generaban interferencias auditivas. En los paisajes de montaña se percibieron además sonidos humanos vinculados a actividades al aire libre (pisadas, voces, risas). En los paisajes agrarios, los sonidos humanos y naturales se entremezclan, y se añadió el componente tecnológico, principalmente en forma de maquinaria agrícola. En el caso de los paisajes urbanos, se evidenció una clara predominancia de sonidos humanos y tecnológicos sobre los naturales. Se destacó la música asociada a festividades y manifestaciones culturales (canciones, bandas, fuegos artificiales), mientras que los pocos sonidos naturales identificados correspondían a animales domésticos y especies adaptadas al entorno urbano. En los espacios verdes urbanos, la vegetación actuaba como moderador del ruido ? (? , ?).

Percepción emocional del paisaje: Los entornos naturales —montaña, costa y medio agrario— evocaron emociones predominantemente positivas en más del 92,5% de los participantes. La emoción más frecuente fue la Tranquilidad (29,4%), seguida de Calma, Relajación y Paz (14,5%, 13,2% y 10,8%, respectivamente). También se mencionaron Alegría y Felicidad (9,8% y 6,1%), así como otras sensaciones positivas como Desconexión, Libertad y Bienestar. Estos datos refuerzan la idea de que los entornos con mayor presencia de elementos naturales promueven el equilibrio emocional y el bienestar. En contraste, el paisaje urbano se asoció en menor medida con emociones positivas, predominando en algunos casos sensaciones como Estrés, Ansiedad y Tristeza, especialmente en relación con los sonidos tecnológicos del tráfico y la contaminación acústica ? (? , ?).

Utilidad del paisaje sonoro como recurso educativo: Los participantes

consideraron que los paisajes sonoros y visuales constituyen un recurso educativo valioso para el desarrollo de competencias sociales y ambientales en la formación docente. Se destacó su potencial para facilitar el contacto con la naturaleza, promoviendo actitudes de respeto y compromiso medioambiental, así como para fortalecer la conexión entre naturaleza y bienestar. Además, se identificaron competencias desarrolladas en torno a la interpretación y análisis de datos relevantes, y la formulación de juicios informados sobre temas sociales, científicos y éticos (? , ?). Más del 95% de los estudiantes manifestaron una alta satisfacción con la experiencia, destacando su carácter lúdico, su componente virtual e inmersivo, y el estímulo a la curiosidad como aspectos positivos del aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

En este estudio se utilizaron paisajes virtuales pregrabados como herramienta educativa para identificar elementos sonoros y visuales, facilitando así la comprensión de los problemas medioambientales y su impacto en la salud emocional. Mediante una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, junto con el análisis fenomenográfico, se analizaron las experiencias de aprendizaje en entornos naturales. Los participantes identificaron y clasificaron sonidos en tres categorías: natural, humano y tecnológico, en concordancia con el sistema propuesto por ? (?).

A través de la experiencia virtual, los futuros docentes revisaron conceptos sobre el paisaje sonoro, respondiendo preguntas sobre los lugares explorados. Esto les permitió abordar problemas del mundo real recopilando e interpretando datos, estimulando su curiosidad y fomentando el pensamiento crítico. En línea con los estudios de ? (?) y ? (?), se promovió la resolución de problemas, la gestión emocional y la reflexión, habilidades esenciales para la participación social efectiva y la adquisición de competencias docentes.

La investigación resalta la estrecha relación entre los paisajes sonoros y las emociones, mostrando que los sonidos naturales se asocian mayoritariamente con emociones positivas, mientras que los mecánicos e industriales generan respuestas negativas. Esto coincide con estudios previos sobre

la influencia del paisaje sonoro en el bienestar humano ? (?), demostrando que los entornos urbanos, debido a su contaminación acústica, son menos saludables. Siguiendo las conclusiones de ? (?), el estudio sugiere que el entorno debe integrarse en la educación, ya que la relación entre emociones y aprendizaje potencia la creatividad. En este sentido, la percepción del paisaje sonoro permite comprender mejor los problemas de contaminación acústica desde una perspectiva educativa y social, no solo ecológica. La experiencia demostró que la técnica de la escucha activa es un recurso didáctico valioso para interpretar paisajes sonoros, requiriendo una mayor sensibilidad auditiva para discriminar sus distintos componentes.

La combinación de realidad virtual con experiencias en entornos reales ofrece un enfoque complementario para el aprendizaje. Algunas investigaciones indican que los resultados educativos de estas experiencias inmersivas son comparables a los obtenidos en salidas escolares ? (?).

Finalmente, este estudio sugiere que la percepción sensorial del entorno natural puede trabajarse en el aula mediante enfoques cuasi-realistas basados en la inmersión virtual. Esto facilita el desarrollo del pensamiento sistémico y la capacidad de analizar sistemas complejos, promoviendo un aprendizaje experiencial y basado en la acción. La estrategia educativa centrada en paisajes sonoros y visuales integra principios clave como interactividad, participación, acción e investigación ? (?). Para la adquisición y evaluación de competencias sociales y medioambientales, se enfatiza un aprendizaje interdisciplinar y centrado en problemas, fortaleciendo así la formación de futuros docentes comprometidos con la sostenibilidad y el bienestar social. Estos hallazgos sugieren que los paisajes sonoros y visuales representan un contexto didáctico de gran importancia para la formación de futuros docentes, en línea con las conclusiones de ? (?).

5. CONCLUSIÓN

Este estudio resalta la importancia de un enfoque experimental y holístico del paisaje sonoro en la formación docente, ya que facilita la conexión con la realidad, fomenta la reflexión crítica y genera emociones y actitudes proambientales y sociales. Los hallazgos también evidencian la necesidad

de un cambio en el modelo educativo mediante el planteamiento de contextos de aprendizaje que muestren la realidad desde un enfoque globalizador para desarrollar de manera efectiva las competencias profesionales del profesorado. Asimismo, se destaca que la sensibilización a través de estímulos sensoriales de paisajes acústicos y visuales puede mejorar la capacidad de análisis y toma de decisiones ante problemáticas sociales, ambientales y culturales, promoviendo respuestas lógicas y críticas en favor de la sostenibilidad. Finalmente, los resultados subrayan la importancia de continuar explorando estrategias educativas que integren la teoría y la práctica.

6. REFERENCIAS

LA NATURALEZA DEL ENTORNO ESCOLAR A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EMOCIONES EN EL PAISAJE SONORO

1

Esperanza Cabañero Castillo ²

1. INTRODUCCIÓN

El entorno escolar es clave para el desarrollo integral del alumnado, tanto en el ámbito académico como en el emocional y social. En este contexto, el paisaje sonoro influye en la percepción y experiencia del espacio escolar, afectando la calidad del aprendizaje y el bienestar del alumnado (Klatte, 2013). El concepto de paisaje sonoro, introducido por Schafer (Schafer, 1977), se refiere al conjunto de sonidos característicos de un entorno y su impacto en la percepción de quienes lo habitan. En el ámbito educativo, la composición acústica del entorno escolar influye en la atención, la regulación emocional y la calidad de las interacciones sociales del alumnado (Shield, 2008). Diversos estudios han demostrado que un ruido ambiental elevado puede provocar estrés, fatiga cognitiva y dificultades en la concentración, afectando así el rendimiento académico y el bienestar emocional (Basner, 2014; Klatte, 2013). Las emociones desempeñan un papel crucial en el aprendizaje y la adaptación escolar. La relación entre el paisaje

¹La investigación es fruto del proyecto de investigación (CIAICO 2022/129) “El paisaje sonoro como contexto de aprendizaje interdisciplinar en la formación de maestros y maestras. análisis, diseño y evaluación de recursos educativos” de la Consellería de Educación, Cultura, Universidades y Ocupación.

²Grupo investigación iMUSED. Universitat de València

sonoro y las emociones ha sido ampliamente estudiada en disciplinas como la psicología ambiental y la neurociencia educativa (Immordino-Yang, 2007). Sonidos agradables y equilibrados, como los de entornos naturales, pueden inducir relajación y favorecer el aprendizaje. En cambio, la exposición prolongada a ruidos no deseados, como el tráfico o el bullicio en el aula, puede generar ansiedad y afectar negativamente la motivación y el desempeño del alumnado (Alvarsson, 2010; Kang, 2016). Este simposio presenta una revisión bibliográfica sobre la influencia del paisaje sonoro en el entorno escolar, con especial énfasis en la relación entre el sonido y las emociones del alumnado. Se analizarán estudios recientes sobre cómo el entorno acústico modula las experiencias emocionales y qué estrategias pueden implementarse en los centros educativos para mejorar la calidad sonora, promoviendo así el bienestar y el aprendizaje del alumnado. Finalmente, se explorarán los efectos del ruido en la educación, el impacto de la acústica en la regulación emocional del alumnado y diversas propuestas para optimizar el paisaje sonoro en los centros escolares.

2. MARCO TEÓRICO

Schafer (Schafer, 1977) definió el paisaje sonoro como el conjunto de sonidos característicos de un entorno y su impacto en la percepción de las personas. Este concepto ha evolucionado a través de diversas disciplinas, como la ecología acústica y la psicología ambiental, y se ha aplicado en la educación para analizar cómo el entorno acústico influye en la experiencia del alumnado. En el ámbito escolar, el paisaje sonoro está compuesto por sonidos naturales (cantos de pájaros, viento, agua) y sonidos antropogénicos (voces, timbres, tráfico exterior). La interacción de estos elementos define la calidad acústica del espacio de aprendizaje y puede influir en la percepción de confort o malestar del alumnado (Davies, 2013). Además, estudios recientes han indicado que la contaminación acústica en la escuela puede afectar la percepción del espacio y dificultar la comunicación efectiva dentro del aula (Bradley, 2007).

2.1. Impacto del ruido en el bienestar y el aprendizaje

El ruido ambiental elevado en los centros educativos afecta de manera significativa el rendimiento académico y el bienestar emocional del alumnado. Diversos estudios han evidenciado que el ruido interfiere en la capacidad de atención y la memoria de trabajo, dificultando la concentración y la comprensión verbal en el aula (Shield, 2008; Klatter, 2013). Además, el ruido ambiental no solo impacta la cognición, sino que también influye en la regulación emocional, ya que niveles elevados de sonido pueden generar frustración, ansiedad y fatiga, lo que disminuye la motivación del alumnado para el aprendizaje (Basner, 2014). Las diferencias individuales también juegan un papel clave en la percepción y tolerancia al ruido. Los niños más pequeños, al no haber desarrollado completamente estrategias de afrontamiento ante estímulos sonoros adversos, presentan una mayor susceptibilidad a la distracción. En contraste, los adolescentes pueden desarrollar cierto grado de tolerancia, aunque continúan experimentando dificultades en tareas que requieren atención sostenida. Asimismo, los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) muestran una sensibilidad auditiva aumentada, lo que amplifica los efectos negativos del ruido en su bienestar emocional y desempeño académico (Davies, 2013).

2.2. La influencia de los sonidos naturales en el entorno educativo

Más allá de la contaminación acústica, el tipo de sonido presente en el entorno escolar influye en la percepción subjetiva del espacio y en la calidad de las interacciones sociales. La exposición prolongada a ruidos no deseados activa respuestas fisiológicas de estrés, incrementando los niveles de cortisol y afectando la regulación emocional del alumnado (?). En este sentido, la introducción de sonidos naturales en el ambiente escolar ha demostrado efectos positivos en la reducción del estrés y la mejora del estado de ánimo. Investigaciones como las de (Alvarsson, 2010) han encontrado que sonidos como el murmullo del agua o el canto de los pájaros inducen un estado de relajación y favorecen un entorno más propicio para

el aprendizaje.

Incluir elementos naturales en el entorno educativo, como patios con vegetación, fuentes de agua o espacios de recreo con ambientes acústicamente equilibrados, puede mejorar la experiencia sonora en las escuelas. Estas intervenciones permiten que los estudiantes se beneficien de entornos menos agresivos acústicamente y experimenten mayor bienestar emocional durante la jornada escolar.

2.3. Impacto del paisaje sonoro en el profesorado

El ruido en los centros educativos no solo afecta al alumnado, sino también al profesorado. Los docentes que trabajan en aulas con altos niveles de contaminación acústica experimentan mayores niveles de fatiga vocal, estrés y agotamiento mental, lo que repercute en su bienestar y en la calidad de la enseñanza (Basner, 2014). La necesidad de elevar constantemente la voz para hacerse escuchar puede generar problemas de salud a largo plazo y afectar la gestión del aula, dificultando la relación entre docentes y alumnado.

Además, un entorno sonoro inadecuado puede influir en la percepción del clima de aula. En un ambiente donde el ruido es constante y disruptivo, los docentes pueden experimentar mayor dificultad para mantener la disciplina y la atención del alumnado. Esto genera una espiral negativa en la que el ruido perpetúa la falta de control y la fatiga, afectando la interacción entre los estudiantes y el profesorado.

2.4. Estrategias para mejorar la experiencia sonora en las escuelas

Ante los efectos adversos del ruido en la educación, diversas estrategias han sido propuestas para mejorar la calidad del paisaje sonoro en los centros educativos. La optimización del diseño arquitectónico mediante la instalación de materiales absorbentes, como paneles acústicos y suelos insonorizados, puede reducir significativamente el impacto del ruido ambiental y mejorar la claridad del habla en el aula (Shield, 2008). Asimismo, la reorganización del mobiliario y la disposición de los espacios de aprendizaje

pueden contribuir a una distribución del sonido más equilibrada, minimizando la interferencia acústica.

La creación de espacios de calma dentro de los centros educativos es otra estrategia efectiva para mitigar el estrés acústico. Estos espacios permiten que el alumnado disponga de áreas donde recuperarse de la sobrecarga sensorial, lo que puede mejorar su regulación emocional y favorecer un ambiente escolar más armónico (Davies, 2013). Del mismo modo, la incorporación de elementos naturales en los patios escolares no solo aporta beneficios ambientales, sino que también contribuye a la generación de un entorno acústico más equilibrado y relajante.

Otro aspecto fundamental es la educación sonora, que busca fomentar la conciencia sobre el impacto del ruido en el bienestar y el aprendizaje. Promover la sensibilización del alumnado y del profesorado respecto a la importancia de un entorno acústico saludable puede contribuir a la construcción de una convivencia escolar más armoniosa. Incluir este enfoque en la formación docente es clave para dotar a los educadores de herramientas que les permitan gestionar el paisaje sonoro del aula y minimizar los efectos negativos del ruido en el aprendizaje y en el desarrollo emocional del alumnado.

En conclusión, el paisaje sonoro del entorno escolar no debe considerarse únicamente como un factor ambiental, sino como un elemento fundamental en la experiencia educativa. Su adecuada gestión puede mejorar el bienestar emocional del alumnado, favorecer la concentración y el rendimiento académico, y optimizar la relación entre estudiantes y docentes. La implementación de estrategias acústicas efectivas y la concienciación sobre la importancia del sonido en el contexto educativo pueden transformar los espacios escolares en entornos más equilibrados y propicios para el aprendizaje.

3. RESULTADOS DE LA REVISION

Los estudios revisados confirman que el paisaje sonoro en el entorno escolar tiene un impacto significativo en el bienestar emocional y en el aprendizaje del alumnado. La contaminación acústica ha sido identificada

como un factor perjudicial para la atención, la memoria de trabajo y la regulación emocional, lo que compromete el rendimiento académico y la estabilidad emocional de los estudiantes (Shield, 2008; Basner, 2014). Asimismo, investigaciones han señalado que la exposición prolongada a un entorno ruidoso puede aumentar la fatiga cognitiva y generar estados de ansiedad y estrés (Klatte, 2013).

Por otro lado, se ha observado que la integración de sonidos naturales en los entornos educativos tiene efectos positivos en la reducción del estrés y la mejora del estado de ánimo del alumnado. Estudios como los de (Alvarsson, 2010) han demostrado que la presencia de sonidos naturales favorece la concentración y genera una mayor sensación de bienestar. Además, la creación de entornos acústicamente equilibrados, con la inclusión de espacios verdes y áreas de calma dentro de las escuelas, ha sido una estrategia efectiva para mitigar los efectos negativos del ruido en el aprendizaje y la convivencia escolar (Davies, 2013).

El impacto del ruido también se extiende al profesorado, que experimenta mayores niveles de estrés y fatiga vocal en entornos ruidosos. La dificultad para mantener la atención del alumnado en un ambiente acústicamente inadecuado puede repercutir en la calidad de la enseñanza y en la gestión del aula (Basner, 2014). Estas evidencias refuerzan la importancia de implementar estrategias para optimizar el paisaje sonoro en los centros educativos, con el fin de mejorar tanto la experiencia del alumnado como la del profesorado.

En conjunto, los hallazgos revisados subrayan la necesidad de abordar el paisaje sonoro como un elemento clave en la educación. La implementación de estrategias de reducción del ruido, la incorporación de elementos naturales y la promoción de una educación sonora pueden contribuir a la creación de entornos escolares más saludables y propicios para el aprendizaje y el bienestar emocional.

4. DISCUSIONES

Los resultados revisados evidencian la influencia directa del paisaje sonoro en la educación y el bienestar del alumnado. La contaminación acús-

tica en los entornos escolares no solo impacta la atención y el rendimiento académico, sino que también afecta la regulación emocional del alumnado, generando fatiga, estrés y ansiedad (Shield, 2008; Basner, 2014). Además, se ha demostrado que la exposición prolongada a un entorno sonoro inadecuado puede perjudicar la convivencia escolar y la percepción del aula como un espacio seguro y confortable.

Por otro lado, los estudios han resaltado la importancia de la integración de sonidos naturales como un factor que favorece el bienestar emocional y la concentración del alumnado. La presencia de sonidos armónicos, como el agua en movimiento o la vegetación, ha demostrado reducir los niveles de cortisol y favorecer un ambiente más relajado y propicio para el aprendizaje (Alvarsson, 2010).

A pesar de estas evidencias, aún existen brechas en la investigación sobre el impacto del paisaje sonoro en la educación. Por ejemplo, se requieren más estudios longitudinales que analicen los efectos a largo plazo de la exposición al ruido en el desarrollo emocional del alumnado. Asimismo, es necesario profundizar en el impacto del paisaje sonoro en aulas con necesidades educativas especiales, como estudiantes con TEA o TDAH, quienes pueden experimentar una sensibilidad auditiva exacerbada.

También es importante considerar el impacto del ruido en el profesorado, un aspecto que ha recibido menos atención en la literatura. La fatiga vocal y el estrés derivados de un entorno sonoro inadecuado pueden afectar la calidad de la enseñanza y la gestión del aula, lo que sugiere la necesidad de implementar medidas para optimizar el ambiente acústico en los centros educativos.

En conclusión, los hallazgos revisados refuerzan la necesidad de diseñar estrategias de mejora del paisaje sonoro en la educación. Desde la implementación de materiales absorbentes y la reorganización de los espacios escolares hasta la promoción de la educación sonora, es fundamental abordar el paisaje sonoro como un elemento clave en la calidad de la enseñanza y el bienestar del alumnado y el profesorado.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos revisados confirman que el paisaje sonoro juega un papel clave en el bienestar y rendimiento académico del alumnado. Se ha demostrado que el ruido ambiental elevado afecta negativamente la atención, la memoria de trabajo y la regulación emocional, generando estrés, fatiga y desmotivación. En cambio, la integración de sonidos naturales en el entorno escolar favorece la relajación, la concentración y el equilibrio emocional, mejorando la experiencia educativa. La revisión también ha evidenciado que el impacto del ruido no solo afecta al alumnado, sino también al profesorado. Los docentes expuestos a elevados niveles de ruido experimentan fatiga vocal, estrés y dificultad para gestionar el aula, lo que repercute en la calidad de la enseñanza y en la relación con el alumnado. Ante estos desafíos, se proponen diversas estrategias para optimizar el entorno acústico en los centros educativos. La implementación de materiales absorbentes del sonido, la creación de espacios de calma y la incorporación de elementos naturales han demostrado ser medidas efectivas para mejorar la calidad del paisaje sonoro en las escuelas. Asimismo, la promoción de una educación sonora y la formación del profesorado en la gestión acústica del aula pueden contribuir a generar entornos escolares más saludables y propicios para el aprendizaje. En conclusión, el paisaje sonoro debe ser considerado un elemento fundamental en la educación. Su correcta gestión no solo favorece el rendimiento académico, sino que también impacta en el bienestar emocional del alumnado y del profesorado. La sensibilización y la aplicación de estrategias adecuadas pueden transformar las escuelas en espacios más inclusivos, saludables y adaptados a las necesidades del aprendizaje.

6. REFERENCIAS

- Alvarsson, W. S. . N. M. E., J. J. (2010). Stress recovery during exposure to nature sound and environmental noise. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(3), 1036–1046. doi: [\texturl{https://doi.org/10.3390/ijerph7031036}](https://doi.org/10.3390/ijerph7031036)
- Basner, B. W. D. A. B. M. C. C. J. S. . S. S., M. (2014). Auditory and

- non-auditory effects of noise on health. *The Lancet*, 383(9925), 1325–1332. doi: \texturl{https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61613-X}
- Bradley, . L. P. J., M. M. (2007). *The international affective digitized sounds (iads-2): Affective ratings of sounds and instruction manual*. Technical Report B-3, University of Florida
- Davies, A. M. D. B. N. S. C. R. J. P. C. A. C. P. H. D. A. H. K. . P. C. J., W. J. (2013). Perception of soundscapes: An interdisciplinary approach. *Applied Acoustics*, 74(2), 224–231. doi: \texturl{https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2012.05.010}
- Immordino-Yang, . D. A., M. H. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. doi: \texturl{https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x}
- Kang, Z. M. Z. P. . L. J., J. (2016). The impact of sound environment on academic performance of primary school students. *Applied Acoustics*, 104, 36–43. doi: \texturl{https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2015.10.013}
- Klatte, B. K. . L. T., M. (2013). Does noise affect learning? a short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4, 578. doi: \texturl{https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578}
- Schafer, R. M. (1977). *The tuning of the world: A pioneering exploration into the past history and present state of the most neglected aspect of our environment: The soundscape*. Alfred A. Knopf.
- Shield, . D. J. E., B. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123(1), 133–144. doi: \texturl{https://doi.org/10.1121/1.2812596}

NEUROCIENCIA COGNITIVA A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

José Cantó Doménech ¹
Almudena Marín Porta ²

1. INTRODUCCIÓN

Los avances en neurociencia nos han permitido entender algunos de los procesos involucrados en la educación desde una perspectiva más profunda, mostrando cómo su conocimiento puede fundamentar o descartar algunas prácticas educativas (Jiménez y Cabezas, 2020; Álvarez, 2022). Pero, a su vez, también ha mostrado cómo los factores emocionales tienen una importancia primordial, sobre todo en las primeras etapas de la vida. De hecho, en la actualidad, el papel de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (EA) del ámbito científico es uno de los campos más activos dentro del área de la Didáctica de las Ciencias Experimentales (Romero, Adúriz-Bravo, Tuay y Pérez, 2024). En concreto, (Bravo, Brígido, Hernández del Barco y Mellado, 2022) mostraron una serie de resultados en el ámbito de la formación inicial en ciencias de maestras y maestros de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP), destacando que las emociones hacia las ciencias de la naturaleza son positivas en estudiantes de infantil y primaria, y su recuerdo permanece a través de la escolaridad en los maestros en formación inicial.

Y es que, sin duda, las implicaciones para la EI son múltiples e importantes, puesto que desde hace más de una década distintos estudios

¹Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Valencia (España); jose.canto@uv.es.

²Escuela Internacional de Doctorado. Universidad de Almería. almumapor@gmail.com

(Lonsdorf y Bonnie, 2010; Gola, Angioletti, Cassioli y Balconi, 2022) han remarcado, entre otras conclusiones, que el cerebro humano presenta como característica esencial la plasticidad, que las redes neuronales se pueden modificar y que esta plasticidad es máxima durante la etapa de la vida que coincide con el periodo de escolarización del segundo ciclo de EI (3-5 años) (Darmanin y Pulis, 2023).

De hecho, ha aparecido una moda de lo “neuro” (algunos hablan de neuroeducación, neurodidáctica o neuropedagogía) que, basándose en la investigación que ha indagado en procesos educativos básicos como la lectura (?), la multitarea (?), y en cómo la intervención educativa produce cambios en la estructura y organización del cerebro (?), ha propiciado también la aparición de neuromitos educativos (Forés et al., 2015), siendo necesaria una aproximación seria y rigurosa a los procesos (Bueno, 2019).

Diferentes autores (como Piaget, Vygotsky o Ausubel) han intentado relacionar las conductas de aprendizaje con los procesos mentales involucrados en los procesos de EA desde distintas disciplinas, mediante observaciones y evidencias empíricas, para generar estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje significativo, siendo la etapa de EI una de las más activas en este ámbito. En este sentido, existen distintos trabajos que ahondan en la comprensión del desarrollo evolutivo del cerebro y su funcionamiento, así como en divulgar los avances que se realicen al respecto (Escorza, 2017).

En este trabajo pretendemos mostrar los resultados de un trabajo con 20 maestras y maestros de EI en activo quienes, después de una sesión de trabajo formativo sobre las relaciones entre neurociencia y emociones, pusieron en práctica una serie de acciones dentro del aula cuyos resultados fueron posteriormente compartidos entre todos los participantes.

2. METODOLOGÍA

En esta experiencia participaron quince docentes (12 maestras y 3 maestros) en activo del segundo ciclo de EI con los que se llevó a cabo un recorrido formativo y reflexivo (ver Tabla 1) durante el curso 2023-24 aprovechando el contacto que se tenía con ellas y ellos, debido a los períodos

de prácticas escolares. Los docentes pertenecían a centros públicos y sus características se presentan en la Tabla 2.

La primera de las reuniones fue una primera toma de contacto con el trabajo a llevar a cabo. Durante su implementación se realizó una lectura comentada de varias estrategias extraídas de Siegel y Bryson (2012) que debían llevar a cabo en su práctica docente habitual, se aclararon dudas al respecto y se mostró cómo debían llevar a cabo el registro de los resultados observados para la última de las sesiones. Las tres estrategias didácticas (ED) elegidas fueron las siguientes:

- **ED1: Conectar emocionalmente antes que cognitivamente.**
- **ED2: Fomentar la alfabetización de conductas y emociones.**
- **ED3: Motivar el movimiento previo a la tarea cognitiva.**

La ED1 se basaba en la necesidad de establecer un primer acercamiento emocional ante un comportamiento disruptivo en el alumnado (berrinche, desafío ante las normas. . .). Se trata de conectar emocionalmente con el niño o la niña antes de establecer un diálogo reflexivo, ya que, habitualmente, se realiza al revés (“vete al rincón del pensar”). La ED2 intenta que los niños y niñas puedan identificar y poner nombre a cómo se sienten y, por tanto, se inicien en la alfabetización emocional que, entre otros resultados, pretende dotar al alumnado de herramientas que les permitan iniciarse en la gestión emocional de sus vivencias. Por último, la ED3 estaba dirigida a observar si, como dicen algunos estudios (Cortés, Veloso y Alfaro, 2020).

3. RESULTADOS

Se muestran a continuación, los resultados de la sesión de evaluación en la que, por una parte, los participantes tuvieron que evaluar la implementación de las tres ED planteadas mediante un cuestionario cerrado en el que únicamente se les preguntaba sobre el tanto por ciento de efectividad que creían que había tenido (Tabla 3) y, por otra, algunos de los comentarios que expresaron en la entrevista semiestructurada en la que, entre otras cuestiones, se les pedían que explicitaran algún ejemplo práctico que haya ocurrido

durante las sesiones en sus aulas en las que presentaran alguna situación concreta, qué actuación ha realizado y cuál ha sido el resultado. Con respecto a las entrevistas realizadas, en las Tablas 4, 5 y 6 presentamos algunos extractos concretos con respecto a cada una de las ED trabajadas.

4. DISCUSION

Las ED planteadas han servido para alcanzar fundamentalmente dos objetivos:

1. Por una parte, para trabajar conjuntamente con los maestros y maestras de EI implicándoles en el estudio y la investigación de aspectos propios de la etapa educativa que mejoren los procesos de EA en esta etapa educativa.
2. Por otra parte, también estamos propiciando la creación de hábitos que ayuden a los niños y las niñas de EI a construir procesos de auto-gestión emocional. Algo que tendrá una importante repercusión en su futuro.

En concreto, se han trabajado tres ED y, de las conclusiones extraídas de las entrevistas a los docentes, se puede considerar un éxito debido a que han podido no solo diseñar estrategias que contribuyan en esta temática, sino que han podido compartir experiencias que (en su mayoría) se repiten independientemente del centro docente en el que se hayan desarrollado las diferentes actividades.

De las entrevistas semiestructuradas también se ha visto la necesidad de actualizar los conocimientos científicos que se están obteniendo sobre los procesos de EA en esta etapa educativa, tan crucial para su posterior desarrollo personal y académico.

Además, aunque no se ha mencionado anteriormente, se ha contado con la colaboración de las alumnas que realizaban las prácticas escolares en dichos centros. De esta manera, hemos podido conectar la formación inicial con la formación continua y la realidad de las aulas. Además, también es importante para el propio profesorado universitario puesto que, el estar en

contacto con la realidad escolar, hace que la formación inicial se construya a partir de la realidad docente de esta etapa educativa.

5. CONCLUSIONES

La neurociencia y las emociones juegan un papel fundamental en la formación científica de los niños y niñas de EI. A medida que la ciencia avanza, comprendemos mejor cómo el cerebro infantil procesa la información, regula las emociones y, por tanto, cómo estas dos dimensiones se entrelazan en el proceso de aprendizaje. Integrar estos conocimientos en los entornos educativos puede transformar la manera en que los niños y niñas adquieren habilidades científicas, desarrollan su curiosidad y potencian su capacidad para comprender el mundo que les rodea. El cerebro infantil es un órgano en constante desarrollo, especialmente durante los primeros años de vida. En este periodo, la neurociencia ha demostrado que el cerebro es sumamente plástico, lo que significa que tiene la capacidad de reorganizarse y adaptarse a nuevas experiencias. Este fenómeno es crucial en la educación científica, ya que las experiencias que los niños y niñas tienen en la infancia contribuyen directamente al desarrollo de redes neuronales que sustentan funciones cognitivas como la memoria, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad. En el contexto de la formación científica, estas capacidades son esenciales, ya que permiten a los niños y niñas explorar, hacer preguntas, investigar y comprender conceptos complejos. Además del aspecto cognitivo, las emociones juegan un papel central en la educación infantil. Las investigaciones en neurociencia emocional han demostrado que las emociones influyen directamente en el proceso de aprendizaje. Las emociones positivas, como la curiosidad, la alegría y el interés, fomentan la liberación de neurotransmisores como la dopamina, que están directamente relacionados con la motivación y la consolidación de la memoria. Cuando los niños y las niñas se sienten motivados o emocionados por un tema, como el descubrimiento de un fenómeno científico, su cerebro se vuelve más receptivo a la nueva información, facilitando la comprensión y el aprendizaje. Por el contrario, las emociones negativas, como el estrés o la ansiedad, pueden inhibir la capacidad de los niños y niñas para aprender. El estrés, por ejem-

plo, puede bloquear áreas cerebrales cruciales para el aprendizaje, como el hipocampo, que es responsable de la memoria a largo plazo. En este sentido, los profesionales de la EI deben ser conscientes de cómo las emociones afectan el proceso de aprendizaje y crear ambientes emocionales positivos que favorezcan la curiosidad científica, la exploración y el deseo de aprender. Los maestros y maestras de EI desempeñan un papel fundamental en la integración de los principios neurocientíficos y emocionales en el proceso educativo. Entender cómo las emociones afectan el aprendizaje permite a los maestros crear un ambiente en el que los niños y niñas se sientan seguros, valorados y motivados a explorar. Además, un enfoque educativo que tenga en cuenta el bienestar emocional favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y la ciencia. A lo largo de este trabajo hemos mostrado cómo un trabajo práctico que relacione aspectos neurodidácticos y emocionales, puede contribuir a desarrollar actividades de carácter científico de manera más potente. Estas ideas también tienen implicaciones para la formación inicial de maestras y maestros de EI ya que nuestros estudiantes necesitan de modelos reales con los cuales puedan identificarse para poderlos aplicar y ampliar en su futuro docente.

5.1. Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Propuestas de mejora de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias en Educación Infantil y Primaria basadas en la indagación y la modelización contextualizadas" con código PID2022-142019OB-100, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

6. REFERENCIAS

- Bravo, E., Brígido, M., Hernández del Barco, M. y Mellado, V. (2022). Las emociones en ciencias en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.1), 57–74. doi: 10.47553/rifop.v97i36.1.92426
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Madrid: Editorial

Síntesis.

- Cortés, M. E., Veloso, B. C. y Alfaro, A. A. (2020). Impact of physical activity on brain development and learning during childhood and adolescence. *Ieya*, 7, 39–52. doi: 0719-6202
- Darmanin, J. y Pulis, A. (2023). Activating the child's own natural desire to learn: Educational neuroscience and the development of meaningful learning experiences. *International Journal of Childhood Education*, 4(2), 59–69. doi: 10.33422/ijce.v4i2.475
- Escorza, J. (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. *Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales*, 37, 89–96.
- Forés, A., Gamo, J. R., Guillén, J. V., Hernández, T., Ligoiz, M., Pardo, F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación. el aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma Editorial.
- Gola, G., Angioletti, L., Cassioli, F. y Balconi, M. (2022). The teaching brain: Beyond the science of teaching and educational neuroscience. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–5. doi: 10.3389/fpsyg.2022.823832
- Jiménez, M. G. y Cabezas, M. F. (2020). Relación entre neurociencia y procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 381–390.
- Lonsdorf, E. y Bonnie, K. (2010). Opportunities and constraints when studying social learning: Developmental approaches and social factors. *Learning & Behavior*, 38(3), 195–205.
- Romero, Y., Adúriz-Bravo, A., Tuay, R. y Pérez, M. (2024). La investigación sobre las emociones en la didáctica de las ciencias experimentales: momentos clave de consolidación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 21(3), 3301. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i3.3301
- Álvarez, G. M. (2022). Impact of cognitive neuroscience on learning. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 2382–2405. doi: 10.23857/pc.v7i6.4199

LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS POSTGRADOS COMO REFERENTE PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA INVESTIGATIVA

Maribel Alejandrina Valenzuela Guzmán¹

María Iliana Cardona Monroy²

Claudia Esmeralda Villela Cervantes³

Carmen María Santiso Rodríguez⁴

1. INTRODUCCIÓN

Se presentan los resultados importantes de la investigación cofinanciada por la Dirección General de Investigación DIGI y la Escuela de Estudios de Postgrados de la Universidad de San Carlos, la cual se ejecutó en el año 2023, con el título *“Las competencias investigativas en los postgrados como referente para el desarrollo de la cultura investigativa.”*

Las universidades están llamadas al desarrollo de la investigación, donde los profesores, principalmente a nivel de postgrado, deben poseer las competencias investigativas y ponerlas al servicio de la investigación y de la docencia; para el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes, a fin de que ellos también desarrollen investigación de manera permanente y no solo para egresar del programa que cursan.

¹Universidad

²Universidad

³Universidad

⁴Universidad

Al respecto, Reinoso (2010) establece que la investigación debe ser ejecutada con miras a solucionar problemas, siendo una actividad básica de todo docente universitario, lo cual indica que no solo están obligados académica y administrativamente a investigar, sino que todas las disciplinas y todos los ámbitos del proceso de aprendizaje son susceptibles a ser investigados y de propiciar investigación (Reinoso, 2010).

Lo anterior denota la importancia de la investigación, y la actuación del profesor universitario en tal actividad. En ese mismo sentido, el profesor universitario, en el quehacer diario, debe convertir la investigación en un elemento clave, como mecanismo para realizar nuevos planteamientos teóricos-prácticos. Esto también conlleva pensar que dichos profesores deben aplicar las estrategias pertinentes en los procesos de formación para desarrollar las capacidades investigativas en los estudiantes, y no se limiten únicamente a desarrollar contenidos, cumplir los objetivos establecidos en los planes de estudio; por lo tanto, es de suma importancia que la investigación sea incentivada desde las aulas para que los estudiantes realicen investigación de manera transversal y longitudinalmente durante el proceso de formación, de tal forma que se convierta en una acción permanente con miras a incentivar la cultura investigativa y no se realice solo al final de la carrera por parte de los estudiantes como un requisito que impone el plan de estudios para egresar.

En ese sentido, el reto para la universidad es no solo formar profesionales para un campo determinado, sino que también sean académicos que, a través de la investigación, propongan soluciones viables a los problemas que se viven en el día a día.

2. METODO

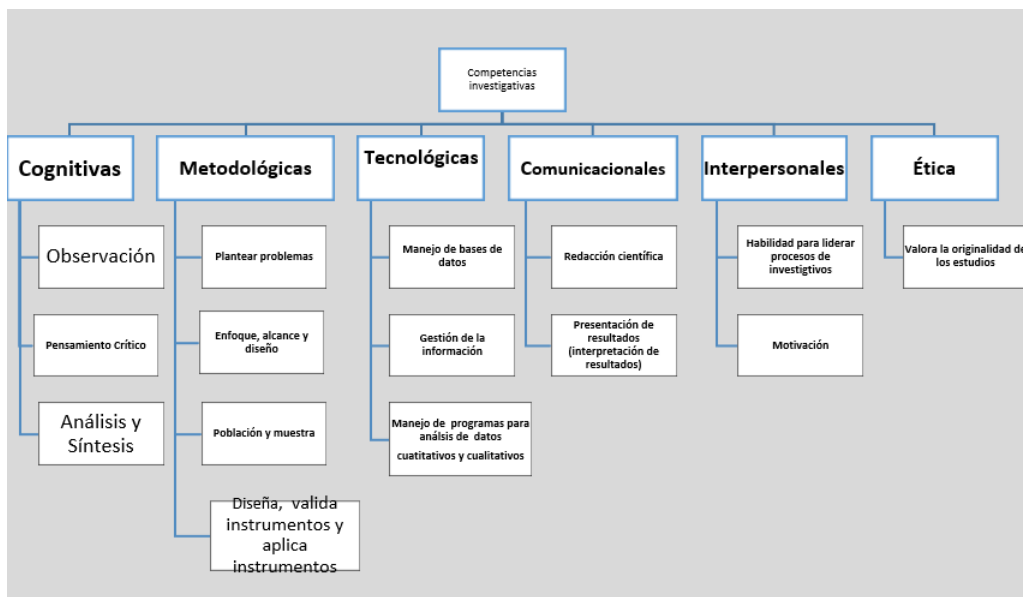
Es un estudio fundamentado con hermenéutica interpretativa, reviste un enfoque mixto, se aplicaron 9 entrevistas estructuradas a las autoridades de postgrados, así mismo se aplicó un cuestionario a 23 docentes y a 113 estudiantes, la información recolectada en las entrevistas y las respuestas abiertas en las encuestas dirigida a profesores y estudiantes fue ordenada, codificada, categorizada e interpretada a través del programa QCAMAP, la

escala de Likert permitió establecer el nivel de las competencias investigativas, la información se recolectó de manera cruzada

3. RESULTADOS

Figura 1

Competencias investigativas para este estudio



Nota. En la figura se aprecia el esquema de competencias investigativas establecidas por el equipo de investigación.

Se conceptualizan los componentes de la competencia investigativa de la siguiente manera:

- **Cognitivo:** se define como el conjunto de habilidades intelectuales que permiten al investigador desarrollar tareas complejas al interactuar con los fenómenos del contexto. Comprende la capacidad de observación, análisis, síntesis y el pensamiento crítico.
- **Metodológicas:** son las capacidades que comprenden la aplicación de métodos en el proceso investigativo para producir conocimiento sobre el fenómeno que se aborda, lo cual implica plantear el problema,

establecer el enfoque, alcance, diseño de la investigación, muestreo, diseñar, validar y aplicar instrumentos.

- **Tecnológicas:** son las capacidades que facilitan la gestión de la información, el manejo de bases de datos y programas para análisis de datos con el fin de producir conocimiento con relación a los fenómenos investigados.
- **Comunicacionales:** conjunto de capacidades que permiten difundir el conocimiento generado a través del proceso de investigación; comprende la presentación de resultados y la publicación de los mismos.
- **Interpersonales:** conjunto de capacidades que conlleva la motivación manifestada en el proceso de investigación.
- **Éticas:** comprende la honradez para plantear investigaciones y producir conocimiento con carácter genuino.

Para establecer el nivel de dominio de las competencias investigativas que tienen los profesores y estudiantes en los postgrados de la USAC, se estableció una escala de Likert que se convirtió en un parámetro que coadyuvó a ubicar el nivel que tienen los sujetos de este estudio con relación al fenómeno en estudio.

Tabla 1
Niveles de las competencias investigativas

Niveles de las competencias investigativas	Muy bajo	Bajo (Mejorar)	Moderado (Básico)	Alto (Intermedio)	Muy alto (Avanzado)
Nivel	1	2	3	4	5

Nota: Nivel de dominio es el grado en que los informantes reconocen y ubican el desarrollo de la competencia investigativa, de los estudiantes y profesores (Bermudez et al., 2011).

Se logró identificar doce estrategias que aplican los profesores para desarrollar las competencias investigativas. Dichas estrategias están encaminadas hacia promover el accionar de los estudiantes, de tal manera que no es un aprendizaje pasivo. Son un tipo de estrategias encaminadas hacia la práctica de lo que aprende el estudiante de forma teórica, permite un

aprendizaje que se pueda aprovechar de la mejor forma, brindando elementos para resolver los retos planteados a distintos niveles profesionales. En la tabla se presenta el consolidado de los niveles de dominio de las competencias investigativas de los estudiantes y profesores en los postgrados que los posiciona en un nivel básico e intermedio. Teniendo como referencia lo anterior, la cultura investigativa se está incentivando desde el aula, es una práctica de carácter social, que se comparte entre los investigadores o la comunidad académica para llevar a cabo el estudio del fenómeno. El conocimiento que se produce permite comprender mejor el problema, fortalece y actualiza el conocimiento de un campo disciplinar dado, además permite encontrar respuestas al problema para tomar decisiones basadas en ciencia.

4. DISCUSION

Esta cultura se va incentivando con el desarrollo de la docencia, es en ese ámbito es donde se transfieren los usos investigativos. Según los informantes lo anterior se realiza a partir de diversas actividades que en cada comunidad académica se convierten en aspectos de uso compartido para realizar la investigación y eso se cultiva a partir de la docencia, no obstante manifiestan que hay dificultad cuando tienen que enfrentarse a entidades externas a la Escuela de Departamento de Postgrado, que utilizan otros lineamientos para investigar o publicar, lo que de alguna manera se puede inferir que cada una de las unidades académicas tiene su propia modalidad, formatos, y usos para investigar, por lo que cabe decir que cada una tiene una cultura a lo interno para llevar a cabo la investigación, desvinculada de entidades como la DIGI, que en este caso algunos informantes indicaban la necesidad de llegar a acuerdos para trabajar de la mano como universidad.

Refieren las autoridades consultadas que hay poca vinculación entre la docencia y la investigación, sin embargo, se puede inferir que la mayor vinculación está en los cursos de investigación que están definidos en los planes de estudio. A través de las actividades que se realizan a partir de la docencia, se desarrollan las competencias para la investigación. También es importante puntualizar que seguramente donde no hay vinculación es en el

mejoramiento de la docencia a partir de la investigación.

Al respecto, Pacheco-Méndez (2017) (Pacheco-Méndez, 2017); García y Aznar (2019) (García y Aznar, 2019); Guaman et al. (2020) (Guaman, Herrera y Espinoza, 2020) indican: el investigador-profesor es un activador del conocimiento, que encuentra en la formación las bases para producir ciencia que le permite representar la realidad que estudia, lo cual se socializa a partir de la publicación.

Además, se encontró que el nivel de las competencias investigativas de los estudiantes está en un nivel básico, lo que puede calificarse como aceptable, y los profesores que los forman tienen un nivel intermedio, lo que indica que están preparados académicamente para llevar a cabo la tarea formativa.

Al tener los estudiantes un aprendizaje práctico, y unas competencias investigativas aceptables, cabe preguntarse: ¿Por qué los estudiantes en algunos casos se quedan solo con cierre de pensum o al egresar en muchos casos, no vuelven a presentar proyectos de investigación, por lo menos en la universidad? Un aspecto al que se debe dar seguimiento en los postgrados.

Posiblemente la respuesta esté relacionada a la necesidad de unificar criterios en cuanto a la forma de presentar proyectos, dado que los estudiantes anotaban que sentían frustración al ser rechazados al momento de publicar en las revistas indexadas, y quizá ese miedo a presentar investigaciones en otros espacios es lo que influye. De esa cuenta, la necesidad de trabajar de la mano con DIGI-SEP-POSTGRADOS y editores de revistas para unificar esos criterios en la forma de presentar proyectos, hacer investigación y los lineamientos para publicar en revistas indexadas, porque se incentiva la escritura, pero posiblemente no se hace en coherencia con los lineamientos de las revistas.

Otro punto que puede estar influyendo es que los estudiantes son trabajadores, quizá su mayor interés es prepararse para mejorar el desempeño en el campo disciplinar donde se desenvuelven, pero este es un tema preocupante por lo que no se ha formado cultura investigativa. Se incentiva a investigar en el momento de su formación, pero no se ha logrado permear en el estudiante para que se vea la necesidad de la investigación como un eje transversal que debe estar presente en cualquier escenario para explicar

lo que pasa y tomar acciones de mejora.

5. CONCLUSION

El nivel de dominio de las competencias investigativas de los profesores de postgrados de la USAC corresponde a un nivel intermedio, de acuerdo a la escal. Dicho nivel, comprende un dominio de los componentes de las competencias que se definieron para este estudio como cognitivos, metodológicos, tecnológicos, comunicacional y ético. Las competencias en mención, permiten el reconocimiento de las capacidades de observación, pensamiento crítico, análisis y síntesis, dominio de enfoques, alcances y diseño de la investigación, determinación de la población, muestra y diseño de instrumentos, entre otros. Se estableció que los estudiantes de postgrado de la USAC, tienen un nivel de dominio de las competencias investigativas a nivel básico, de acuerdo a escala donde quedan posicionados en un promedio. El nivel de dominio de los estudiantes está relacionado a los aspectos cognitivos, metodológicos, tecnológicos, comunicacionales y éticos. Se identificaron que las estrategias que aplica el profesor para el desarrollo de las competencias investigativas están basadas en el acompañamiento al estudiante, la vinculación de la teoría con la práctica, la clase magistral, el trabajo colaborativo, la asignación de tareas para incentivar la escritura científica, y la incorporación de la tecnología. Estas estrategias fomentan el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, y van más allá de lo pedagógico-didáctico, porque parten las acciones desde el ámbito de la persona que aprende, en ese sentido, tienen relación las estrategias implementadas con la investigación. Entre las experiencias más significativas de los estudiantes de postgrado están relacionadas con la aplicación de la investigación en el aula durante su formación, la vinculación de la teoría con la práctica, los retos y desafíos que enfrentan al aplicar la investigación y la incidencia que ha tenido la investigación en su formación académica. En consecuencia, la investigación requiere de sistematizar esos aspectos significativos desarrollados durante el proceso de formación desde cada Escuela o Departamento de Postgrado, a fin de socializar las mismas como parte del éxito en la formación de profesionales en el marco de la investi-

gación, así como también, conocer los retos y desafíos que enfrentan los estudiantes y el docentes al aplicar la investigación y determinar la función que esta tiene en la formación de postgrado. Según triangulación realizada en la investigación, la docencia tiene incidencia en el desarrollo de una cultura investigativa, es decir que desde el aula se fomenta, sin embargo, no se tiene impacto a nivel institucional.

6. REFERENCIAS

- Bermudez, A., García-Varea, M., López, M., Montero, L., F. de la Ossa, Puerta, J., Rojo, T. y Sanchez, L. (2011). *Una definición precisa del concepto “niveles de dominio de la competencia” en el marco del aprendizaje basado en competencias*. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/11958/a20.pdf>. Accedido: 2025-04-17
- García, G. y Aznar, D. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Scielo*. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582019000100297. Accedido: 2025-04-17
- Guaman, G., Herrera, M. y Espinoza, F. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la transformación de conocimiento en la universidad actual. *Scielo*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100083. Accedido: 2025-04-17
- Pacheco-Méndez, T. (2017). La investigación social como actividad institucionalizada y como experiencia socio-histórica. *Cinta de Moebio*, 58. <https://www.redalyc.org/journal/101/10151254004/html/#B2>. Accedido: 2025-04-17
- Reinoso, M. (2010). *El desempeño teórico-práctica de los docentes como asesores de investigación, bajo el prisma de las competencias sobre creatividad del departamento de componente docente del instituto pedagógico de maracay*. León, España: Retos Educativos en la Sociedad

del Conocimiento.

Tabla 2.

Estrategias que se aplican para desarrollar las competencias investigativas en el aula

Tipo de estrategia	Información proporcionada por los profesores	Información proporcionada por los estudiantes
Asesoría personalizada	Se ofrece un espacio de conocimiento y libre expresión para la asesoría personalizada con respecto a temas propios de la investigación, en la cual se ofrece al profesional herramientas para su mejoría académica.	Se cuenta por parte de los profesores, la apertura para realizar consultas, solicitar tutorías y atención especializada en las situaciones académicas que se presenten.
Clase magistral	Se crean espacios de diálogo, en los cuales se brinda un acompañamiento personalizado como se permite un acercamiento a las experiencias académicas y laborales de los compañeros en las distintas áreas y especialidades.	Se busca crear espacios de aprendizaje seguros en los que se pueda generar confianza y redes de contactos, para la posterior aplicación de conocimientos, a través de debates y situaciones donde el diálogo es vital.
Contextualizar el aprendizaje y el desarrollo de lo programado	Se contempla la contextualización de los casos para poder abordar la investigación desde una posición real que favorezca a los profesionales en formación, los prepare para brindar un mejor producto a la sociedad con casos de la vida cotidiana basándose en la experiencia de los profesores y otros compañeros.	La revisión de investigaciones previas y en la misma rama, es vital para el enriquecimiento del individuo, incluyendo bibliografía recomendada, al igual que investigaciones vinculadas a los distintos intereses de los estudiantes.
Creación de material inédito	El crear algo inédito, es la forma a través de la cual se puede promover la cultura investigativa de forma eficiente, asignando tareas, ensayos, asignaciones relacionadas a la creación de contenido original, el cual puede ser la base para sus el	El estudiante cuenta con la oportunidad de publicar, crear, diseñar, los manuscritos dentro de las actividades de aprendizaje de los cursos, posteriormente se pueden mejorar gracias a la realimentación y presentar a distintos

Tabla 3.

Mapa de color que refleja los niveles de los componentes que comprende las competencias

Competencia investigativa	Estudiantes	Profesores
Cognitivas	3.43	4.19
Metodológicas	3	4.12
Tecnológicas	3	4.04
Comunicacionales	3	4
Interpersonales	4	4.16
Ética	3.3	4.42

Nota. El color verde refleja que el nivel de la competencia investigativa en los profesores es igual a 4, por lo que se posiciona en un expertise intermedio. En el lado de los estudiantes se observa que la competencia investigativa se encuentra en un nivel básico, lo cual ha alcanzado a través de la aplicación de las estrategias

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, UNA EXPERIENCIA EN EL JARDÍN DE NIÑOS FELIPE CARRILLO PUERTO

Alma Delia Santiago Cabañas

1. INTRODUCCIÓN

La educación en México, así como en otros países, es un sistema en el que se busca la mejora constante. Para lograr este objetivo se implementan diferentes acciones: reuniones de Consejo Técnico Escolar, trabajo por proyectos, acompañamiento pedagógico, entre otros. Respecto al acompañamiento pedagógico, aún no se tiene claro cómo realizar este proceso, por lo que se ha implementado de manera errónea, lo que ha generado molestia en algunas docentes que se han sentido acosadas por las visitas que reciben de autoridades de su escuela o de la supervisión escolar.

Por ello, en esta investigación, se diseñó e implementó una ruta de trabajo para realizar este acompañamiento de tal forma que, lejos de ser una agresión, constituya una oportunidad de crecimiento profesional, lo que invariablemente, se verá reflejado en una mejor práctica educativa que motive a los estudiantes y favorezca su aprendizaje.

Desde el Ciclo Escolar 2022-2023, en la Supervisión Escolar de la zona J194, se dio la indicación de realizar el acompañamiento pedagógico a las docentes, práctica acorde con el proceso de prelación para el ingreso al sistema educativo mexicano. Sin embargo, no existía una orientación clara con lineamientos definidos sobre lo que se debía realizar en dicho acom-

pañamiento. Otra situación similar se vive durante las visitas de acompañamiento que realizan las figuras de supervisión escolar; en ocasiones, llegan sin previo aviso, registran cuántos niños asisten y toman notas de situaciones relevantes, piden la planeación a la docente y listas de asistencia. Los visitantes observan lo que hacen docentes y alumnos durante el día, pero se pierde el seguimiento al distraer la atención con acciones que se presentan de manera imprevista y sin retroalimentación de dicha observación.

En la institución donde se realizó esta investigación, el trabajo administrativo absorbe tiempo y se le resta importancia al acompañamiento pedagógico, siendo un elemento importante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, tal como menciona la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), en los componentes de la intervención formativa.

Se constituye un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas, y congruentes con el objetivo de mediano plazo del programa, que genera constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de los actores escolares, así como promover el diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos en un tipo, nivel o servicio educativo. (Justo, Cárdenas Moncada y Padilla Medina, 2019)(Justo et al., 2019, p.7)

Por lo tanto, las intervenciones del acompañamiento pedagógico deben ser formativas, el acompañante debe generar una estrategia centrada en las necesidades de la escuela con la finalidad de promover mejoras en las prácticas educativas.

En la actualidad, el modelo educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como propósito brindar calidad en la enseñanza y, para ello, se propone la implementación de buenas prácticas, lo que implica que el docente sistematiza su práctica e implementa diversas estrategias para una mejor intervención pedagógica (SEP, 2019a).

El equipo directivo no ha logrado realizar un adecuado seguimiento para el acompañamiento pedagógico. Por ello, la intención es que la subdirectora escolar realice las acciones necesarias para llevar a cabo esta tarea

y realmente brinde un acompañamiento significativo a las docentes del Jardín de Niños “Felipe Carrillo Puerto”, para que su intervención favorezca a la reflexión y mejora de las prácticas docentes.

El subdirector escolar y los docentes deben estar en constante comunicación y trabajar de manera colaborativa para lograr resultados óptimos del acompañamiento pedagógico. Como lo describen los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) en la Dimensión 5, un subdirector académico conoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad o población, la zona escolar y otras instancias más, a fin de enriquecer la tarea educativa (SEP, 2019b).

Para lograr lo anterior, se formuló como objetivo de investigación consolidar un plan de acompañamiento pedagógico partiendo de los principios de la NEM para fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes del J.N. Felipe Carrillo Puerto.

2. METODO

En esta investigación se siguió una ruta de trabajo cualitativa, como lo definen Hernández & Mendoza (2018): “es un proceso inductivo, que se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p.390) (Hernández y Mendoza, 2018). La investigación cualitativa permite al investigador sistematizar y profundizar información para tener un panorama completo y detallado del impacto que tiene el acompañamiento pedagógico en la práctica docente de los profesores del Jardín de Niños Felipe Carrillo Puerto.

2.1. Diseño de investigación

El diseño implementado en esta investigación es de investigación-acción, es decir, se llevó a cabo a la práctica y se observó lo que ocurre para describir y argumentar el impacto que se tiene de dicho trabajo, lo que es un trabajo planeado, organizado, distribuido y con evidencias palpables. Hernández & Mendoza (2018) sostienen que el diseño de investigación-acción

se centra en resolver problemáticas de diferentes índoles; está basado en las fases cíclicas o en el espiral de identificación de la problemática, elaboración de un plan, su implementación y evaluación, así como generación de realimentación (observar, pensar, actuar y revisar) (p.523) (Hernández y Mendoza, 2018).

2.2. Muestra

Esta investigación refiere la experiencia de acompañamiento pedagógico a docentes del Jardín de Niños Felipe Carrillo Puerto, turno Matutino, ubicado en Nezahualcóyotl, Estado de México. La muestra es probabilística; se invitó a las siete docentes, sin embargo, tres se propusieron de manera voluntaria y estuvieron de acuerdo para disponer de tiempo y actividades solicitadas.

2.3. Técnicas e instrumentos para la investigación

Se trabajó con una entrevista semiestructurada, aplicada antes y después del acompañamiento brindado, así como una guía de observación, incluyendo los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI), pues “son un referente fundamentado para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional” (Perfiles, Parámetros e Indicadores, p.7) (SEP, 2019b). Ahora bien, los Perfiles, Parámetros e Indicadores se organizan en 5 dimensiones, de las cuales se retoman dos, que se describen a continuación:

- **Dimensión 2.** Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención pertinente. Define la forma de organizar la intervención; diversifica estrategias didácticas y de evaluación, así como crea ambientes favorables para el aprendizaje.
- **Dimensión 3.** El que un docente se reconozca como un profesional que mejora continuamente, ello hizo posible el desarrollo del taller “Camino al éxito” para apoyar la intervención pedagógica de las docentes y fortalecer el acompañamiento pedagógico.

Para llevar a cabo la investigación se realizó un plan de acompañamiento general que se implementó a través de cuatro formas de interven-

ción. Las visitas de acompañamiento se realizaron de manera periódica

Figura 1

Competencias investigativas para este estudio



Nota. Cuatro acciones para el acompañamiento pedagógico a las docentes.

durante seis meses, con la guía de observación debidamente estructurada para identificar las fortalezas de las educadoras, así como las áreas de mejora y, a partir de ello, se les hicieron sugerencias en las devoluciones. Por otra parte, el taller “Camino al éxito” se realizó en tres sesiones, organizadas acorde a las temáticas de las sesiones de Consejo Técnico Escolar, ya que la intención fue llevar a cabo el acompañamiento pedagógico bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y a su vez, motivar a las docentes para generar su autonomía profesional y el placer por continuar con su profesionalización. Diversos autores han concebido conceptos de acompañamiento pedagógico según su experiencia, formación intereses y necesidades. Por ello, en esta investigación, se entiende que el acompañamiento pedagógico implica: Caminar juntos (quien acompaña y quien es acompañado), compartir experiencias, reflexionar sobre lo que se está realizando a través de los ojos de otra persona con un diálogo profesional. Es un proceso que requiere de interacción, de asesoría continua, de visitas al aula, de la revisión de planificación y evaluación con una intención pedagógica.

gica. En un ambiente de cordialidad, respeto y confianza. (Autora de este estudio).

3. RESULTADOS

La información recabada en las entrevistas se organizó en dos tablas, aunque la entrevista constó de diez preguntas, aquí solo se presentan cuatro que están directamente relacionadas con el acompañamiento pedagógico.

Tabla 1
Respuestas de la entrevista (Momento 1)

PREGUNTAS	EDUCADORA 1	EDUCADORA 2	EDUCADORA 3
7. ¿Qué entiende por acompañamiento pedagógico?	Sugerencias que aportan como autoridad.	Son sugerencias que ellas entienden como autoridades.	Crecimiento profesional.
8. ¿Está de acuerdo en recibir acompañamiento pedagógico por parte de la autoridad educativa?	Sí, me ayudaría a mejorar mi práctica docente.	Sí, porque nos dan puntos de vista para el mejoramiento.	No, es estresante.
9. ¿Qué acciones considera se deben brindar en el acompañamiento pedagógico?	Orientar, sugerir y brindar apoyo para mejorar mi práctica docente.	Retroalimentación, sugerencias, bibliografía.	Retroalimentación positiva.
10. Hablando en una escala del 1 al 10, ¿cuál es su disposición para recibir acompañamiento pedagógico y qué tiempo le destinaría?	10, con el tiempo necesario para mejorar la calidad en mi aula, durante mi tiempo laboral.	9, en mi horario laboral.	8.

Nota: Respuestas obtenidas en la entrevista inicial aplicada a tres educadoras.

4. DISCUSION

En las respuestas que se presentan en las tablas 1 y 2 se aprecia un marcado contraste entre las concepciones que tenían las educadoras antes de realizar el acompañamiento pedagógico y después de realizarlo. La Educadora 1 tenía disposición para ser acompañada, se notaba interesada en empezar a trabajar con esta propuesta; no obstante, la contracción de sus cejas dejaba ver que sentía miedo de ser observada, se notaba tensa cada que leía una pregunta para responder. Su postura no era derecha, sino más bien encorvada. Se notó gran cambio al realizar la segunda entrevista porque la educadora 1 transformó su forma de pensar y las respuestas;

Tabla 2

Respuestas de la entrevista (Momento 2)

PREGUNTAS	EDUCADORA 1	EDUCADORA 2	EDUCADORA 3
7. ¿Qué entiende por acompañamiento pedagógico?	Aceptar las sugerencias que realiza quién me acompaña.	Es un trabajo colaborativo en el que se establece un diálogo pedagógico.	Es una orientación que se da a través de diversas estrategias como las visitas al aula.
8. ¿Está de acuerdo en recibir acompañamiento pedagógico por parte de la autoridad educativa?	Continuar con el acompañamiento pedagógico como hasta ahora, durante el ciclo escolar	Sí, a través del diálogo pedagógico aprendemos ambas partes	Sí, se ha fortalecido mi práctica docente al diversificar las actividades
9. ¿Qué acciones considera se deben brindar en el acompañamiento pedagógico?	Orientar, sugerir y brindar apoyo para mejorar mi práctica docente	Leer los materiales sugeridos para entablar un diálogo	Atender las sugerencias que realiza quien me acompaña
10. Hablando de una escala del 1 al 10, ¿cuál es su disposición para recibir acompañamiento pedagógico y qué tiempo le destinaría?	10, el tiempo que se requiera para mejorar mis prácticas.	10, el tiempo que sea necesario.	10, el tiempo que sea necesario.

Nota: Respuestas obtenidas en la entrevista final a tres educadoras participantes en el acompañamiento pedagógico.

ahora manifestó sentirse más motivada, escuchada, con mayor seguridad y confianza, reconoció que ya no se le dificulta aceptar sugerencias. Expresó que había dedicado tiempo a leer y que comprende los fines de la Nueva Escuela Mexicana; y, resultado de ello, ahora se centra en orientar a sus alumnos para que adquieran los aprendizajes y no a trabajar con actividades monótonas.

La Educadora 2 centró sus respuestas en el trabajo que realiza con sus alumnos, habló de salir de la zona de confort; sin embargo, mientras escribía y decía la frase en voz alta, no se notaba convencida de lo que estaba escribiendo, sus gestos eran de desagrado; dicho de otra manera, creía que era lo correcto, pero no estaba dispuesta a hacerlo. Fue diferente en la segunda entrevista, pues manifestó que está dispuesta a ser acompañada reconociendo la importancia del diálogo pedagógico y a trabajar fuera de su horario escolar.

En cuanto a la Educadora 3, su cambio fue más notorio, su actitud al final fue muy positiva, reconoció que el acompañamiento pedagógico le brindó los elementos para realizar una mejor práctica.

En los primeros encuentros, las educadoras demandaban comprensión de las autoridades y empatía ante el trabajo pedagógico y administrati-

vo. Sentían temor y ansiedad al ser observadas, sobre todo porque desconocen el día que serán visitadas, tal como sostiene Corica (Corica, 2020): “La resistencia al cambio entendida como un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que sienten los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos es una constante inevitable en las organizaciones educativas” (p. 255).

Existe renuencia ante el cambio de planes y programas de estudio, por lo que se resisten a modificar sus prácticas con los elementos de la Nueva Escuela Mexicana, pues como enfatiza Maureira (Maureira, 2015), “más que acompañar a los docentes, se busca el control y la supervisión de lo que hacen, generando desconfianza en el profesorado y su resistencia al proceso de acompañamiento docente” (p. 9).

La postura de las educadoras sobre el acompañamiento pedagógico cambió, ahora tienen una perspectiva de aceptación, de empatía, de solidaridad, de profesionalismo, de responsabilidad, de reflexión continua sobre la enseñanza y el aprendizaje para la mejora permanente. Comprenden la importancia del monitoreo y del seguimiento con el que se realizó el acompañamiento pedagógico durante la investigación, asumiendo la postura de Martínez-Diloné (2010):

“El acompañamiento pedagógico lo asumimos como proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida.” (p. 532)

El contraste en las tablas presentadas muestra que las educadoras ampliaron su vocabulario, se mostraron más seguras, sus respuestas se modificaron considerablemente de manera positiva, lo que confirma el éxito de los resultados del acompañamiento.

Con relación a las visitas al aula, se programaron desde inicio del ciclo escolar a partir de los resultados del diagnóstico para conocer las condiciones de la escuela, del personal docente, de la comunidad y del contexto en

general. El instrumento que diseñó la investigadora para registrar la observación en el aula se fundamenta con los documentos *Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI, 2019), específicamente en la dimensión 2, que habla de la práctica educativa que garantiza un aprendizaje de calidad. Para ello, el apoyo pedagógico se enfocó en la planeación, los materiales, la intervención docente, el ambiente escolar y la evaluación. Los resultados obtenidos fueron muy enriquecedores, apoyados de las sugerencias que se les hicieron con relación a los aspectos observados, pero cuidando siempre el lenguaje, al hablar con respeto y empatía con las compañeras.

Las tres sesiones del taller fueron espacios que propiciaron la reflexión y análisis de la práctica de quienes estuvimos presentes. En una de las actividades, las educadoras, de manera individual, escribieron en un papel bond las características que debe tener la docente; después se les pidió que resaltarán las que consideraran tener y las que debían fortalecer. Colocaron sus láminas a la vista de todos. Este ejercicio fue enriquecedor, ya que expresaron el concepto que tienen de sí mismas en cuanto a su profesión. La educadora 2, se considera profesionalista, cariñosa, inteligente, amorosa,

Figura 2

Competencias investigativas para este estudio



Nota. Es una actividad del taller, en torno a las fortalezas que tienen como docentes.

creativa, empática, cordial, amable y también se mostró dispuesta a traba-

jar en torno a lo que le hace falta, por ejemplo, el sentido humanista para con sus alumnos. La docente 3 escribió que un docente debe ser observador, profesionalista, formador, creativo, humilde, estar alerta, consciente, en general un todólogo. Y de la misma manera se concibe así ella, con estas mismas características. Reconoció que el trabajo en colegiado se enriquece al escucharnos. Algo relevante del taller fue que se promovió en ellas un cambio de paradigma, pues de tener una actividad pasiva en torno a su profesionalización docente, después del acompañamiento pedagógico las docentes cambiaron su actitud, se volvieron más proactivas. Por supuesto, los resultados son más alentadores en la participante 3, pues cambió de manera significativa su percepción del acompañamiento y de lo que pretende la NEM, la actitud se volvió más proactiva, colaborativa y con un compromiso más grande. Incluso después de vivir la experiencia, se mostró dispuesta a dar más de su tiempo para un trabajo de acompañamiento, pues reconoció que le permitió mejorar su práctica educativa. La educadora 2, se considera profesionalista, cariñosa, inteligente, amorosa, creativa, empática, cordial, amable y también se mostró dispuesta a trabajar en torno a lo que le hace falta, por ejemplo, el sentido humanista para con sus alumnos. La docente 3 escribió que un docente debe ser observador, profesionalista, formador, creativo, humilde, estar alerta, consciente, en general un todólogo. Y de la misma manera se concibe así ella, con estas mismas características. Reconoció que el trabajo en colegiado se enriquece al escucharnos. Algo relevante del taller fue que se promovió en ellas un cambio de paradigma, pues de tener una actividad pasiva en torno a su profesionalización docente, después del acompañamiento pedagógico las docentes cambiaron su actitud, se volvieron más proactivas. Por supuesto, los resultados son más alentadores en la participante 3, pues cambió de manera significativa su percepción del acompañamiento y de lo que pretende la NEM, la actitud se volvió más proactiva, colaborativa y con un compromiso más grande. Incluso después de vivir la experiencia, se mostró dispuesta a dar más de su tiempo para un trabajo de acompañamiento, pues reconoció que le permitió mejorar su práctica educativa.

5. CONCLUSIONES

Después de concluir esta investigación se han clarificado muchas interrogantes en torno al acompañamiento pedagógico, gracias a los referentes teóricos se estableció un plan bien estructurado para efectuarlo y consolidarlo con base en la visión de la Nueva Escuela Mexicana. Con base a la aplicación práctica del modelo de acompañamiento pedagógico se encontraron las bondades del programa, por ejemplo, la comunicación cercana con las educadoras a quien se acompaña. También la retroalimentación que se brinda por medio de las devoluciones en las visitas les brinda elementos que fortalecen la práctica docente. Definitivamente es importante enfatizar la mejora del servicio profesional como objetivo principal del acompañamiento pedagógico.

6. REFERENCIAS

- Corica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 23(2). <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171013/html/>. Accedido: 2025-04-17
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Justo, S., Cárdenas Moncada, V. L. y Padilla Medina, M. E. (2019). *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*. Accedido: 2025-04-17
- Martínez-Diloné, H. A. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 521–541. Accedido: 2025-04-17
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1–1. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf. Accedido: 2025-04-17
- SEP. (2019a, 16 de 7). La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/>

dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%
20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf. Accedido:
2025-04-17

SEP. (2019b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil_parametros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccion_y_de_supervisio_EB.pdf. Accedido:
2025-04-17

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL BIENESTAR DOCENTE. UNA INICIATIVA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL ESTADO DE YUCATÁN.

Lucía Gpe. Reynosa Gómez ¹

Jesús Enrique Pinto Sosa ²

William René Reyes Cabrera ³

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedente

Todo programa de desarrollo profesional parte del papel protagónico del profesorado (UNESCO, 2022). Así lo confirmó un estudio realizado en 2022 con docentes de escuelas preparatorias de Yucatán, para conocer su mirada ante la nueva realidad escolar. Uno de los principales hallazgos encontrados fue que el profesorado está dispuesto a mejorar, pero le preocupa su salud física y emocional (Reynosa y Reyes, 2023). Como una respuesta a esa necesidad, surgió el Programa de Acompañamiento para el Bienestar

¹Universidad Autónoma de Yucatán

²Universidad Autónoma de Yucatán

³Universidad Autónoma de Yucatán

Emocional Docente (Programa BED) como un proceso colaborativo y situado (Carbonel, 2002; Barraza, 2013).

1.2. Fundamentación

La responsabilidad del docente es muy grande, pero surge la pregunta: ¿qué apoyo emocional se ha brindado a los maestros, cuando se dio el regreso a la presencialidad? Sobre el tema de la salud emocional, la Organización Mundial de la Salud Organización Mundial de la Salud, OMS (2013) menciona que “no hay salud, sin salud mental” (p. 6), sin embargo, las y los docentes al tener que cumplir con roles diversos, se ven expuestos a altos niveles de estrés que pueden derivar en agotamiento laboral, burnout y malestar emocional (Amezcuca y Góngora, 2023).

“El regreso a las aulas presenciales se desarrolló mediante diversas estrategias . . . pero distanciadas de la parte emocional tanto de los docentes como de sus estudiantes” (Ortiz, 2021, citado por Tenorio, Alvarez, Conde y Jiménez (2023)). Para atender esta necesidad, la presente propuesta se basa en los fundamentos de la teoría del bienestar y de la psicología positiva (Seligman, 2006), cuya meta es que las personas florezcan “explorando lo que hace que la vida valga la pena y crear las condiciones habilitadoras de una vida digna de ser vivida” (Seligman, 2011, p. 16).

La teoría del bienestar contiene cinco elementos, que conforman el acróstico PERMA: Positive emotions o emociones positivas, Engagement o involucramiento, Relationship o relaciones positivas, Meaning o significado y Accomplishment o logro. Seligman (2011) afirma que la meta última de la psicología positiva es florecer en la vida mediante el desarrollo óptimo de los cinco elementos del bienestar. Asimismo, se recata la participación creativa del docente en el proceso educativo (Didrykson y Tovar, 2023), buscando superar la formación continua centrada solo en cursos aislados, para establecer otras formas y mecanismos como el acompañamiento y las redes de docentes (Torres, 2023).

En relación con la investigación sobre bienestar emocional docente desde la psicología positiva, López, García y Cuesta (2023) mencionan que desde el año 2005 ha ido en aumento, documentando diversos trabajos e iniciativas para promover la educación emocional, aunque algunos de ellos

están planteados desde la perspectiva de los alumnos y no desde la perspectiva docente per se. En contraste, en la presente propuesta interesa promover el bienestar emocional en las y los maestros, por ellos mismos, su bienestar como fin en sí mismo y no como un medio al servicio del estudiante; claro está que, si se trabaja desde esa perspectiva, los frutos impactarán en los estudiantes del profesorado y en todas sus esferas de relación. Del mismo modo, hay evidencia de que la intervención mediante programas, talleres y otras formas de acompañamiento, se asocia con un impacto positivo sobre el bienestar emocional (Beckett, Schultendorff y Zubiri, 2015; García, Soler, Achard y Cobo, 2020).

Otro pilar del Programa es la atención a situaciones como una mente agitada, tendencia a la autocrítica y a la desmotivación, problemas en las relaciones y violencia en sus diversas formas (Goleman y Davidson, 2017), mediante metodologías contemplativas y conductuales basadas en neurociencia aplicada, tales como mindfulness, compasión, autocompasión, comunicación no violenta y liderazgo, las cuales favorecen el cultivo del bienestar emocional (Méndez, 2019; Bishop et al. (2004); Campayo y Demarzo (2015)).

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se utilizó un diseño cualitativo de investigación-acción, mediante la búsqueda de resultados por medio de la participación naturalista de los actores involucrados, considerando la definición del problema, la valoración de las necesidades, el diseño y ejecución de las alternativas de acción y su evaluación (Alvarez-Gayou, 2003).

2.2. Participantes

Docentes adscritos a escuelas de educación media superior de la Universidad Autónoma de Yucatán; el total se muestra en la Tabla 2:

Tabla 1

Cantidad total de docentes, por institución participante

Escuela	Docentes
Escuela Preparatoria No. Uno	110
Escuela Preparatoria No. Dos	153
Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria (UABIC)	57
Total	320

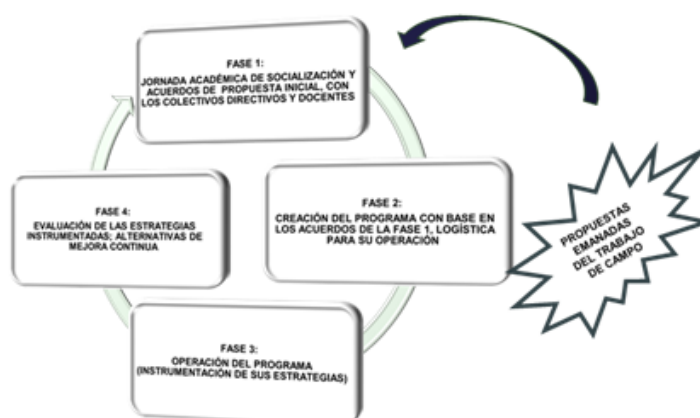
Nota: Elaboración propia con datos proporcionados por las instituciones participantes.

2.3. Fases

De acuerdo con la metodología de la investigación-acción, se definieron 4 fases, que se muestran en la figura 1:

Figura 1

Fases del proyecto



A continuación se explican los resultados obtenidos en cada Fase.

3. RESULTADOS

3.1. FASE 1

Se realizaron diez reuniones con los colectivos directivos y docentes, entre los meses de enero y mayo del 2024, de las cuales se obtuvo la información necesaria para dar paso a la Fase 2.

3.2. FASE 2

Se llevó a cabo el diseño del Programa BED, así como las estrategias que lo conformarían. En primer término, se definió el propósito: Generar un proceso dinámico, integral y flexible de acompañamiento permanente para el profesorado, que, desde la perspectiva colaborativa y situada, le permita desarrollar en forma autónoma, habilidades efectivas para cultivar y fortalecer su bienestar emocional. También se creó el modelo del Programa (Figura 2):

Figura 2

Modelo del Programa BED



En el Modelo, las y los docentes se ubican al centro como lo más importante, buscando desarrollar una vida plena, a través de seis componentes:

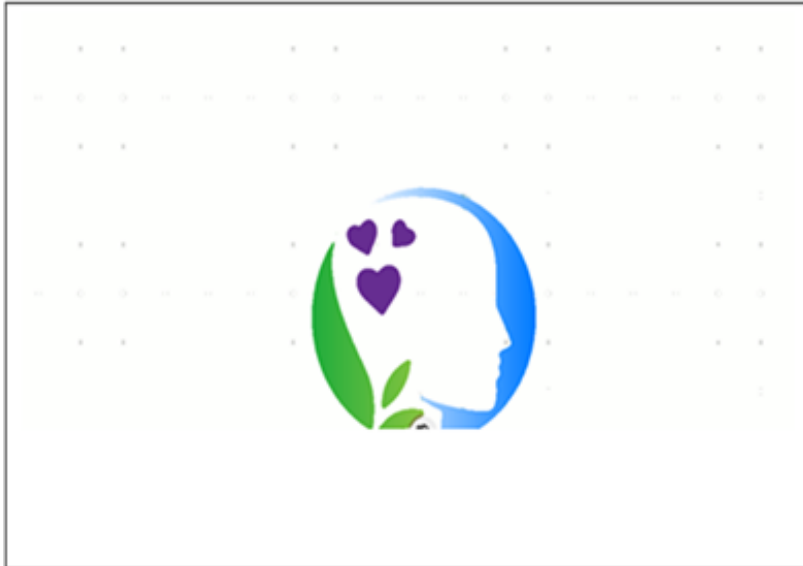
1. **Perspectiva:** Creación de ambientes y espacios propicios para la búsqueda autónoma del bienestar emocional docente, basada en una visión colaborativa entre pares, con autoridades y con su entorno familiar y social; y situada, a las necesidades y condiciones del aquí y el ahora (Carbonel, 2002; Barraza, 2013).
2. **Actores:** Los protagonistas del Programa son las y los maestros, pero su labor docente está siempre vinculada a los otros, a la otredad docente (Yuren y Nava, 2005).
3. **Niveles:** El Programa busca impulsar el bienestar emocional docente en tres niveles: individual, de cara a aspectos personales, grupal, mediante diversos trabajos en talleres, comunidades de práctica, etc. (Wilson y Myers, 2000) y colectivo, en interacciones más amplias que involucran al claustro en su conjunto.
4. **Dimensiones:** Apoyo integral de todas las facetas del bienestar: la dimensión físico-emocional (salud física y cómo afecta al bienestar emocional); la dimensión propiamente psicológica y la dimensión social, que tiene que ver con el reconocimiento de la influencia del otro en el propio bienestar del docente (Seligman, 2011).
5. **Fases:** Se contempla una fase inicial que consiste en estrategias que se van instrumentando e impregnando de la identidad de las instituciones participantes, luego, se migrará a una fase de desarrollo en la cual las diversas estrategias se habrán mejorado y diversificado y ese proceso permitirá arribar a una fase de consolidación, desde la mejora continua.
6. **Contexto:** El Programa se asienta en un contexto sociohistórico complejo, en donde la incertidumbre y la turbulencia económica, social, política y tecnológica es algo común, por ello el Programa no puede plantear soluciones artificiosas, sino responder a esas realidades desafiantes.

Alrededor del modelo las flechas reflejan el carácter dinámico y flexible del Programa, además de dar cabida a evaluaciones, coevaluaciones y auto-

evaluaciones, lo cual favorecerá su madurez. Otro elemento de la creación del Programa fue su logotipo (Figura 3):

Figura 3

Logotipo del Programa BED



Nota: Creación propia

- **Siluetas humanas:** Las y los maestros en el centro.
- **Hojas verdes:** Florecimiento como idea central de la propuesta.
- **Color azul:** Símbolo de aspectos positivos del bienestar (estabilidad, sabiduría, confianza, plenitud), así como el acompañamiento de los facilitadores del Programa.
- **Corazones:** Fusión de pensamientos y sentimientos, además de referente de estrategias basadas en neurociencia.
- **Color morado:** Simboliza creatividad, espiritualidad y autenticidad; la cantidad de corazones conecta con la perspectiva colaborativa y situada del Programa.

Del mismo modo, se definió el slogan:

“Floreciendo juntos”

Congruente con el logotipo, el slogan busca transmitir la importancia de florecer como meta última en la vida de las personas; la palabra “juntos” recupera la perspectiva colaborativa y situada. En relación con las estrategias del Programa, se muestran en la tabla 2:

Tabla 2

Estrategias definidas en el Programa BED

Estrategia	Propósito
Taller introductorio “Desarrollo de habilidades para un mayor bienestar emocional”	Que las y los participantes identifiquen un conjunto de habilidades generales que les permitan desarrollar progresivamente un mayor bienestar emocional, en el contexto de la docencia.
Taller de continuidad: “Estrategias contemplativas para docentes, parte 1: Autocompasión, perdón y mindfulness”	Mediante la comprensión y ejercitación de estrategias de autocompasión, perdón y mindfulness, basadas en neurociencia aplicada, contribuir a que las y los docentes cultiven pensamientos, emociones y comportamientos que favorezcan su bienestar emocional.
Taller de fortalecimiento: “Estrategias contemplativas para docentes, parte 2: Compasión, resiliencia, altruismo y profundización en mindfulness”	Mediante la comprensión y ejercitación de estrategias de compasión, resiliencia, altruismo y profundización en mindfulness, basadas en neurociencia aplicada, contribuir a que las y los docentes continúen cultivando pensamientos, emociones y comportamientos que fortalezcan su bienestar emocional.
Tertulias académicas	Contribuir a la construcción colectiva de conocimiento y ejercitación sobre temas relacionados con el bienestar emocional, mediante una reunión de carácter informal en un entorno de igualdad y respeto, tales como: juegos dinámicos, danza, yoga, sana nutrición, ambiente laboral, etc.
Comunidades de práctica (CoP)	Conformar un grupo voluntario de docentes trabajando interdependientemente y con un liderazgo compartido, para activar sus conocimientos y experiencia en favor de formas novedosas de fortalecer su propio bienestar emocional.
Encuentros “Maestros en movimiento” (Ka’ánsajo’ob ku péeko’ob)	Reunir a docentes de las instituciones participantes en un espacio de intercambio de ideas, experiencias y análisis crítico y propositivo, de las diversas estrategias del Programa BED en las que han participado.
Acompañamiento individual	Proporcionar acompañamiento personal, confidencial y voluntario, con la finalidad de contribuir a la atención de situaciones específicas de malestar emocional o bien a la identificación de aquellas susceptibles de un apoyo profesional externo.
Escritura de vivencias	Generar publicaciones colectivas, bibliográficas o periódicas de las vivencias de los docentes involucrados en el Programa.
Charlando con expertos	A partir de los propios intereses del colectivo docente, gestionar charlas con expertos externos que fortalezcan las acciones del Programa y compartan la visión de la perspectiva colaborativa y situada.
Seguimiento individual	Tener contacto personalizado con los docentes participantes, mediante correos mensajes de saludo, recordatorios, invitaciones y demás anuncios del Programa.

Nota: Creación propia.

Todas las estrategias tienen una planeación, didáctica o de otra índole, según su naturaleza, cronogramas de actividades, elaboración de materiales y en general la documentación que respalda un orden metodológico y técnico para instrumentación, sin detrimento de la necesaria flexibilidad.

FASE 3

La tercera fase fue la instrumentación; en la tabla 3, se muestran las estrategias instrumentadas hasta el momento de elaborar este trabajo:

Tabla 3

Resumen de Estrategias instrumentadas a Marzo, 2025

Estrategia	Docentes participantes			Total
	Preparatoria 1	Preparatoria 2	UABIC	
Taller introductorio "Desarrollo de habilidades para un mayor bienestar emocional docente"	71	48	47	166
Primera tertulia académica "Explorando mis fortalezas básicas"	—	—	42	42
Primera comunidad de prácticas "Enriqueciendo nuestro BED"	—	—	42	42
Total	71	48	131	250

Nota: Creación propia

3.3. FASE 4

Todas las acciones y materiales empleados en cada estrategia, se evaluaron continuamente durante su planeación, en su instrumentación y también después de ello, de tal forma que el programa se va mejorando progresivamente.

4. CONCLUSIONES

Hasta ahora, se han instrumentado 3 de las 10 estrategias, en las que han participado 250 asistentes. En ellas, ha habido una entusiasta participación de los mentores, el Programa ha sido bien recibido por los directivos y hemos percibido la gran necesidad que hay en tema del bienestar emocional; sin embargo, no son los resultados cuantitativos más deseables ¿Por qué no se han instrumentado más estrategias, abarcando a mayor población? Por una razón muy sencilla y muy compleja a la vez, la car-

ga académico-administrativa representa el verdadero desafío para continuar trabajando con el profesorado, por lo que el equipo de trabajo del Programa está supeditado a la complicada agenda de las instituciones, pero a pesar de ello, hemos comprobado que sí es posible ir instrumentando gradualmente las estrategias, por lo que se continúa trabajando en la gestión de tiempos y espacios para nuevos talleres, tertulias, conversatorios, charlas con expertos y escritura de vivencias, sobre ésta última ya se cuenta con un título, un contenido preliminar y la convocatoria correspondiente y se está en pláticas con diversas opciones editoriales.

Se ha avanzado en los acuerdos con los colectivos directivos y docentes de las tres instituciones de educación media superior participante, para instrumentar en lo que resta del año 2025 dos nuevos talleres, continuar con la Comunidad de Práctica y activar el acompañamiento individual, todo en favor de las y los maestros. El Programa de acompañamiento para el bienestar emocional docente, es una opción viable y necesaria con el fin único de servir a las y los maestros. Seguimos afinando las estrategias planeadas previamente y las que van surgiendo desde la visión situada; adicionalmente, el equipo de investigación se ha dado a la tarea de buscar recursos que puedan apoyar económicamente al proyecto; asimismo estamos dando difusión al Programa en diversos foros nacionales e internacionales. Este proyecto se enfoca en apoyar la labor docente y el impacto que ha logrado repercutirá directamente en beneficio de los estudiantes, sin detrimento de favorecer el bienestar docente, por sí mismo, porque esa noble labor exige y merece ser apoyada, acompañada y redignificada (Reynosa, Reyes y Pinto, 2024). En el terreno de la medición, queda camino por recorrer, para evaluar cuantitativa y cualitativamente los cambios que estas estrategias puedan generar en los propios docentes y en sus estudiantes.

Sobre las fases del modelo, consideramos será en la consolidación en la que los docentes participantes estarán en posibilidades de ser promotores e instructores de las diversas estrategias en favor del bienestar emocional, ahora dirigidas a sus alumnos y también a otros docentes, dentro o fuera de sus instituciones. Esta prospectiva plantea un escenario en el que el programa BED ofrezca cursos, talleres, diplomados y otras actividades, con la meta de que los beneficiarios florezcan, como se espera que los docentes

ya lo hayan hecho, en esa fase del Proyecto.

5. REFERENCIAS

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amezcuca, A. y Góngora, J. (2023). Factores predictores del burnout percibido por docentes de una universidad privada en el norte de México. En *Memorias ciie, instituto tecnológico y de estudios superiores de monterrey - instituto para el futuro de la educación* (Vol. 6, pp. 682-686). Descargado de <https://drive.google.com/file/d/1nySYudc45AfKi8KsjXifVTxU64AfuXEo/view>
- Barraza, A. (2013). *¿cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Universidad Pedagógica de Durango.
- Beckett, E., Schultendorff, A. y Zubiri, F. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(2), 151-171. doi: 10.7764/PEL.52.2.2015.9
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. Descargado de http://personal.kent.edu/~dfresco/mindfulness/Bishop_et_al.pdf doi: 10.1093/clipsy/bph077
- Campayo, J. y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness: Curiosidad y aceptación*. España: Siglantana.
- Carbonel, J. C. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Didrykson, A. y Tovar, M. (2023). La verdadera reforma educativa. En C. y. T. Consejo Nacional de Humanidades (Ed.), *Ciencia y humanidades. hacia una reforma educativa integral* (Vol. 8, pp. 84-94).
- García, D., Soler, M., Achard, L. y Cobo, R. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo.

- Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-24. doi: 10.15359/ree.24-1.19
- Goleman, D. y Davidson, R. J. (2017). *Altered traits*. Nueva York: Penguin Ra.
- López, O., García, E. y Cuesta, J. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177. doi: 10.15581/004.44.007
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. Descargado de <https://doi.org/9789243506029> doi: 9789243506029
- Reynosa, L. y Reyes, W. (2023). Prácticas educativas para afrontar los retos de la nueva realidad escolar en el estado de yucatán: un análisis cualitativo de la innovación en la educación. En J. Martínez, D. Alvarez, J. Victoria y B. Berral (Eds.), *Tendencias educativas del siglo xxi: Perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa* (pp. 451-462). Dykinson, S. L.
- Reynosa, L., Reyes, W. y Pinto, J. (2024). Instrumentación de estrategias de desarrollo profesional docente, desde la perspectiva colaborativa y situada. En O. Marichal, R. Bernal, M. Ruiz, C. Barrientos, O. Moscoso y M. Cáceres (Eds.), *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes* (1.^a ed., pp. 213-226). Dykinson, S.A. Descargado de <https://www.dykinson.com/libros/liderazgo-practicas-educativas-y-desarrollo-sostenible-hacia-nuevos-horizontes/9788410709409/>
- Seligman, M. (2006). *La auténtica felicidad*. Ediciones Byblos.
- Seligman, M. (2011). *Florecer. la nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Océano.
- Tenorio, A., Alvarez, J., Conde, K. y Jiménez, C. (2023). Hackeando tu cerebro, un modelo para la generación del bienestar emocional a través de la liberación de químicos naturales. En *Memorias ciie, instituto tecnológico y de estudios superiores de monterrey - instituto para el futuro de la educación* (Vol. 6, pp. 633-637).
- Torres, R. (2023). Formación docente en tiempos de transformación educativa. En C. y T. Consejo Nacional de Humanidades (Ed.), *Ciencia y*

- humanidades. hacia una reforma educativa integral* (Vol. 8, pp. 58-71).
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*. Fundación SM. Descargado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Wilson, D. y Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En D. Jonassen y S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Routledge. Descargado de bit.ly/3XjUxIk
- Yuren, T. y Nava, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente* (T. Yuren y C. Nava, Eds.). Barcelona, España: Pomares.

ENTORNOS POSITIVOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA

Edith Solís Martínez ¹

Margarita Brendel López ²

1. INTRODUCCIÓN

El tiempo que los estudiantes pasan en la escuela, debería de ser en un entorno de empatía y respeto, que les permita afrontar de manera favorable los retos cotidianos y las vivencias inquietantes con seguridad interna y verdadera confianza de que el educador los comprende y los aprecia. González (2024) menciona: “se busca fomentar las habilidades para el trabajo en equipo, así como la interacción desde la colaboración entre los infantes, desde la promoción de la comunicación efectiva, el diálogo” (p.68).

El currículo escolar no solo debe tener actividades cognitivas para la mejora de los aprendizajes, sino que, en el mundo moderno, los estudiantes están expuestos a muchos retos, y requieren de entornos positivos que los fortalezcan en el área emocional y social. A este respecto Sandoval-Pérez (2022) opina que, “La perspectiva pedagógica de la organización de los ambientes de aprendizaje incluye características físicas, expresivas y simbólicas, posee una clara incidencia comunicativa que tiende a influir y regular el comportamiento de los alumnos” (p. 28).

2. Justificación

Dentro de los entornos escolares positivos, es importante que se incluyan el establecimiento de las directrices únicas y personalizadas para cada

¹Claustro Universitario de Oriente.

²Claustro Universitario de Oriente

situación, ya que serán la clave para la resolución de problemas gracias a su enfoque que busca equilibrar y reconocer las conductas positivas de los estudiantes, evitando el castigo y los sermones que suelen tener poca efectividad.

Sin embargo, es una realidad que los educadores enfrentamos diferentes retos día a día en el aula con nuestros alumnos, como son: la falta de motivación, violencia, falta de empatía entre pares, faltas de respeto a la autoridad, apatía y bajo interés por las actividades propuestas por las y los educadores, escaso sentido de cooperación, etc. Estos y otros fenómenos provienen de situaciones multifactoriales; sin embargo, es un hecho que lo que viven los alumnos con su familia y a nivel social, permea fuertemente al interior de ellos, lo cual se refleja claramente en el ámbito académico principalmente con bajas notas y, en lo social a partir de conflictos entre pares y maestros. Ante estos hechos, y continuando con Sandoval-Pérez (2022) “Las interacciones pretenden generar un clima que propicie el aprendizaje activo estableciendo relaciones auténticas entre los pares, interactuando para aprender, para socializar, para solucionar problemas” (p.25). Por ello, es precisa la creación de entornos positivos de aprendizaje llenos de creatividad y respeto; ello se vuelve una necesidad imperante a nivel educativo, entornos donde los alumnos puedan manifestar su punto de vista mediante una democracia respetuosa en un ambiente de conexión entre los participantes.

Cuando el ambiente no contribuye a que los estudiantes se sientan escuchados, seguros, queridos y valorados, los comportamientos disruptivos se acentúan con más fuerza, y aunado a un espacio áulico con escasas condiciones pedagógicas, el aprendizaje no se llega a concretar en una vivencia significativa para los alumnos, sino que lo perciben como algo invasivo y sin congruencia para su vida, por lo que Castro y Morales (2015) menciona sobre los ambientes de aprendizaje: Son espacios éticos, estéticos, seguros, cómodos, armónicos, mediadores de pensamientos y relaciones sociales, lúdicos, expresivos, libres, diversos, respetuosos; con recursos culturales y naturales; con una comunicación dialogante, analógica, respetuosa y horizontal; que atiende la diversidad de inteligencias y estilos de los estudiantes; con un objetivo educativo claro, compartido, retador y motivante. Un ambien-

te adecuado es empático, capaz de captar y de brindar sentido a las experiencias de las personas que lo habitan. (citado en (Camargo, Cervantes y Arias, 2019), p.4).

3. Planteamiento del problema

Actualmente los estudiantes que no son escuchados y guiados correctamente por el profesorado, poseen escasas herramientas verbales para solucionar conflictos a través del diálogo, desconocen la manera de interactuar a partir de habilidades blandas para fomentar relaciones sólidas y respetuosas con sus pares. Éstas y otras situaciones los puede llevar a tener problemas de autoestima y sumergirse en cuadros de depresión.

La creación de entornos positivos debe permear la actitud y el entorno de los alumnos en las escuelas, mismas que les permitan la libre expresión de sus sentimientos y pensamientos, situaciones que enriquecerán y se reflejarán en el ámbito educativo, producto de una reflexión profunda y consciente sobre las necesidades individuales de su grupo y el contexto en el que se desarrolla.

Figura 1

Problemáticas observadas con los alumnos.



Note: Creación propia.

El profesorado, dentro del contexto áulico, tiene la función de crear un entorno de colaboración, respeto y seguridad entre los estudiantes, por lo que, la resolución de conflictos es primordial para mantener un entorno adecuado para el aprendizaje. En este sentido Sandoval-Pérez (2022) menciona: Deben de cuidarse aspectos como lo que el alumno siente de su salón de clases, un salón que esté limpio, con condiciones de seguridad física, que exista orden en el mobiliario, con apariencia agradable. También de la aceptación hacia él mismo, su autoconfianza, su desenvolvimiento libre, capaz de estrechar lazos afectivos con sus compañeros. Un ambiente de aprendizaje positivo se logra cuando tanto maestros como alumnos están seguros dentro del salón de clases. (p.22).

La autora menciona que el entorno tiene un componente muy importante en que el alumnado pueda transformar su realidad a través del ambiente que determina su sentir hacia él y hacia lo que el mundo le ofrece, por lo que reflexionar y valorar el lugar dónde se desarrolla el acto educativo toma relevancia, ya que en el entorno se pueden reformular y redireccionar situaciones que no son favorables para los alumnos, empezando por lo físico y permeando lo social y emocional.

Los entornos positivos áulicos, son estrategias docentes que tienen por objetivo crear un ambiente propicio para el aprendizaje, fomentando la educación en valores, la empatía, tranquilidad y seguridad entre otros.

La importancia de crear una atmósfera que pueda impactar a los alumnos positivamente proviene de la profunda reflexión docente de ¿qué es lo que quiero que mis alumnos reciban, sientan, piensen, etc.? Solo así, se encontrarán las respuestas para modificar lo que se requiera en el entorno educativo, mismo en el que se encuentra incluido el propio docente, con su motivación y disposición para realizar los cambios necesarios. La construcción de entornos positivos de aprendizaje puede favorecer al restablecimiento del equilibrio entre mente y emociones de los estudiantes, ya que, la sensibilidad propia de la edad hace que las condiciones adecuadas tanto físicas como emocionales sean un factor para el éxito académico.

Así, esta investigación tiene como objetivo ****Analizar****, mediante el trabajo con grupos focales, las percepciones docentes respecto a la promoción de los entornos positivos de aprendizaje con estudiantes de educación básica. La pregunta central es ¿Cómo favorecer esos entornos positivos para el aprendizaje en estudiantes de educación básica?

4. MÉTODO

Se trabajó bajo una ruta cualitativa, pues como sostienen Hernández y Mendoza (2018) este enfoque resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven, cuando se buscan patrones y diferencias experiencias y su significado.

4.1. Diseño de investigación

Con base en el objetivo se eligió el trabajo con un diseño de investigación acción mediante la técnica focus group, pues en los grupos focales se reúne a un pequeño grupo de personas para comentar un tema específico y obtener sus opiniones y perspectivas respecto a un tema específico, en este caso, los entornos positivos de aprendizaje en la educación básica (Medina et al., 2023).

Ahora bien, con base en Medina et al. (2023), se decidió trabajar con grupos focales mixtos, pues en esta modalidad se combinan un focus group tradicional con la tecnología en línea, permitiendo a los participantes el trabajo en persona o a través de un medio en línea.

4.2. Muestra

Participaron 13 estudiantes de la Licenciatura en educación del Claustro Universitario de Oriente, institución ubicada en el Estado de México. Los participantes están en su último año de sus estudios y están realizando sus prácticas profesionales como docentes, en escuelas de los diferentes niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), por lo que, se integraron tres grupos focales:

- Grupo focal 1. Preescolar (4 estudiantes).
- Grupo focal 2. Primaria (4 estudiantes).
- Grupo focal 3. Secundaria (5 estudiantes).

Proceso metodológico

El proceso metodológico para la instrumentación de los grupos focales de la investigación fue el siguiente:

- **Definición del problema:** Previo a la convocatoria de participantes se precisa lo que se va a evaluar. En el caso de esta investigación la evaluación giró en torno a los resultados obtenidos en actividades que promueven entornos positivos para el aprendizaje y mejorar la convivencia entre los estudiantes.
- **Elección de participantes:** La investigación se realizó con estudiantes de último grado de la Licenciatura en educación del Claustro Universitario de Oriente (CUO). Se convocó a los 40 estudiantes y de manera voluntaria decidieron participar 13. Es importante puntualizar que los estudiantes realizan sus prácticas profesionales como docentes frente a grupo.

- **Selección del moderador:** En este caso fue moderadora una de las autoras de este estudio, inmersa en los procesos de la investigación.
- **Planificación del diálogo:** En una primera reunión presencial se informó a los participantes sobre el proceso del Focus Group, además del tiempo y recursos a emplear. También se precisó que se trabajaría con grupos focales mixtos, por lo que las reuniones serían presenciales y virtuales.
- **Resultados:** Se recolectó información por medio de las anotaciones que se hicieron de las opiniones de los participantes, además de algunos comentarios por escrito, evidencias fotográficas y algunas grabaciones de las reuniones para no perder detalles importantes (Medina et al., 2023).

5. RESULTADOS

5.1. De los grupos focales

La recolección de información fue posible a partir de los comentarios que se hicieron en las diversas reuniones con los grupos focales. Previo a los encuentros presenciales y virtuales se les dejaba como tarea poner en marcha una actividad específica para promover entornos positivos de aprendizaje, por ejemplo: La práctica de disciplina con respeto y empatía, la negociación en actividades escolares, socialización de información en entornos positivos de aprendizaje, la sana convivencia, etc.

Posterior a ello, se realizaban las sesiones y en ellas se tomaba nota de los comentarios que realizaban los estudiantes y se concentraban los resultados en tablas, por ejemplo, opiniones respecto a los resultados obtenidos de las actividades para promover los entornos positivos de aprendizaje con sus estudiantes.

Tabla 1*Grupo focal preescolar (comentarios)*

Participante	Opinión
1	En los primeros acercamientos a la educación escolar es importante poner límites a los niños para que sepan hasta dónde pueden llegar, pero no imponer, sino platicar con ellos para que respeten los materiales de sus compañeros de clase.
2	Algo que recuerdo con gusto es la lectura sobre poner límites con amor. Eso me ayudó mucho porque a los niños por naturaleza siempre quieren jugar, pero yo les decía para todo hay tiempo, ahora es tiempo de lavarnos las manos para comer y así manejaba diferentes actividades, pero siempre hablándoles con un tono de voz agradable.
3	De las actividades que más me ayudaron fue el de inculcar hábitos, principalmente para hablar con respeto a sus compañeros, desde la llegada al salón dar el saludo a todos, convivir y trabajar en colaboración.
4	Algunos padres no controlan las conductas de sus hijos, no les enseñan a tener límites, por eso en una planificación yo trabajé específicamente ese tema de los límites y obtuve buenos resultados.

Tabla 2*Grupo focal primaria (comentarios)*

Participante	Opinión
1	A mí me ayudó mucho con mis alumnos aplicar la paciencia para fomentar un buen ambiente en el salón, una ocasión llevé materiales didácticos muy bonitos y que me llevó tiempo elaborar, sin embargo los niños empezaron a manipularlos para darles uso diferente al propuesto para su aprendizaje, entonces dialogué con ellos y los invité a continuar con la actividad, mi reacción me sorprendió a mí misma.
2	Considero que debo tener presente la edad de mis alumnos porque el trato es diferente con un niño de primer grado que tiene 6 o 7 años, y uno de quinto que ya tiene 10 años. En eso me ayudaron las lecturas que nos compartieron.
3	Me gustó el texto límites con amor, pero yo creo que debemos tener cuidado, sí dirigirnos con afecto a los niños, pero depende de la edad porque puede interpretarse mal en algún grupo con niños de más edad, por eso hay que cuidar las palabras.
4	Yo quiero hablar del autocontrol principalmente del docente porque si les quiere enseñar a los niños primero él debe ser ejemplo de esa cualidad.

Ahora bien, con respecto a la aplicación de actividades con los estudiantes para promover entornos positivos de aprendizaje el resultado es alentador, pues los estudiantes participantes afirmaron que promovieron los entornos positivos de aprendizaje en un 76.9% con alumnos de educación básica, como se muestra a continuación en la figura 2.

6. DISCUSIÓN

Como se aprecia en los resultados, el objetivo de esta investigación se logró, pues los estudiantes promovieron en más del 76% los entornos positivos de aprendizaje con alumnos de educación básica, cumpliendo como

Tabla 3*Grupo focal secundaria (comentarios)*

Participante	Opinión
1	Me parecen excelentes las actividades de los entornos positivo en la educación. Los alumnos son lo que el maestro quiere.
2	Los alumnos merecen respeto, reflexioné con la lectura que debemos comprenderlos y respetarlos siempre.
3	Más que el conocimiento tenemos que fomentar en los adolescentes otras áreas como las emociones y lo social.
4	Los límites son importantes, en una ocasión en clase de deportes un alumno tenía prisa por jugar y le aventó las pelotas a un compañero, entonces platiqué con él, sin enojo, que entendía sus ansias por el juego, pero eso no justificaba la agresión, el se apenó y ofreció disculpas.
5	Para mí fue importante la negociación que se hace con los estudiantes, aprendí que es importante adaptar situaciones y tomarlos en cuenta para que haya más compromiso de su parte.

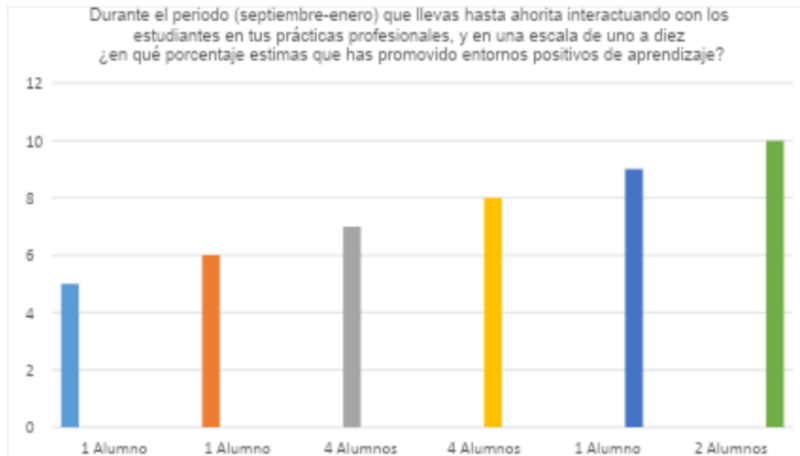
docentes una función muy importante, tal como lo teoriza Sandoval-Pérez (2022) al afirmar que el docente es responsable de cuidar los espacios áulicos de tal forma que se genere un ambiente agradable, pues el ambiente de aprendizaje positivo se logra cuando, tanto maestros como alumnos están seguros dentro del salón de clases.

Aunado a lo anterior, los participantes manifiestan que se beneficiaron de las lecturas propuestas (obras inéditas de las autoras de esta investigación), mismas que les permitieron promover algunos elementos de los entornos positivos de aprendizaje con sus estudiantes, tales como la colaboración, el respeto, establecer límites, el diálogo, etc., concordando así con teóricos como González (2024) quien enfatiza el fomento de habilidades para el trabajo en equipo, la interacción desde la colaboración y la promoción de la comunicación efectiva y el diálogo.

En esta misma línea de pensamiento está Castro y Morales (2015) quien afirma que en un ambiente positivo permea la empatía, el respeto y el diálogo. Tal como lo manifestaron los integrantes de la muestra, quienes

Figura 2

Estadística de estudiantes que afirmaron promover entornos positivos en sus centros de trabajo.



Note: La figura 2 muestra la estimación que hacen los 13 participantes en la investigación, con relación a cuánto promueven los entornos positivos de aprendizaje entre sus alumnos de educación básica.

en sus comentarios aluden a todos estos factores, resaltando que no solo debe primarse el conocimiento, sino también las habilidades emocionales y sociales.

Hoy más que nunca debemos dirigir la mirada y los esfuerzos como educadores a las emociones, a los sentires de los estudiantes, es importante el desarrollo de las habilidades cognitivas, pero lo es aún más la estabilidad y equilibrio emocional, pues como lo establece SEP (2024) “el desarrollo emocional de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en la escuela, debe fomentarse como un proceso integral y continuo” (p.6). Así pues, en el ánimo de propiciar entornos de aprendizaje positivos se atenderán las características particulares de los estudiantes en congruencia con las necesidades de los demás tanto cognitivas como sociales y emocionales, favoreciendo el desarrollo integral del Ser humano.

7. Conclusiones

Promover entornos positivos de aprendizaje para los estudiantes es una necesidad apremiante en la educación actual. Definitivamente puede lograrse con el apoyo de todos, pues si bien es cierto que el docente es el organizador y promotor de actividades para favorecer espacios donde permee el respeto, la empatía, colaboración, el diálogo, etc., también es cierto que para lograrlo se necesita el esfuerzo de la comunidad educativa.

La presente investigación es muestra de que puede hacerse y de que definitivamente los docentes somos pieza clave para generar ambientes favorables donde los alumnos se sientan a gusto y motivados para aprender. El docente sugiere, estimula, invita a emprender acciones, pero cuando se trata de educar su ejemplo es claro. Por ello, los comentarios emitidos por los participantes de los grupos focales dejan un buen sabor de boca, respecto a la importancia que tiene un ambiente de aprendizaje positivo y, cómo puede propiciarse con la disposición de todos.

8. REFERENCIAS

- Camargo, I., Cervantes, J. y Arias, M. A. (2019). *Ambientes de aprendizaje en educación*. Playas de Rosarito, B.C.: CONISEN, Investigar para formar. Escuela Normal Superior de Michoacán. Descargado de <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/e837aef73a7d6c872823418b9e3329bf.pdf>
- Castro, M. y Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*. Descargado de <https://www.redalyc.org/journal/1941/194140994008/>
- González, P. L. (2024). *Aspectos fundamentales sobre los ambientes de aprendizaje capítulo iii*. Universidad Politécnica Salesiana. Descargado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/28503/7/Aspectos%20fundamentales%20sobre%20los%20ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las*

rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc. Graw. Hill.

- Medina, M., Rojas, R., B, W., Loaiza, R., Martell, C. y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación. técnicas e instrumentos de investigación.* Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología. (INUDI, PERÚ). Descargado de <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- Sandoval-Pérez, H. P. (2022). *Ambientes de aprendizaje positivos.* Centro Mexicano de estudios de posgrado. Descargado de https://cmece.com.mx/libros/AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE_POSITIVOS.pdf
- SEP. (2024). *Educación socioemocional en el marco de la nueva escuela mexicana. educación básica fases 3 a 6.*

SABERES PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN FORMATIVA: LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LOS PRINCIPIOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Edith Araceli Jaramillo Martínez ¹

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa ha alcanzado relevancia en los sistemas educativos actuales, especialmente en el contexto de educación preescolar, donde el seguimiento continuo en las etapas de desarrollo de los niños es esencial para promover un aprendizaje significativo en la infancia. En México, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha puesto énfasis en un modelo educativo que valore la diversidad, la inclusión y, sobre todo, un enfoque centrado en el estudiante. Este modelo exige una transformación en las prácticas pedagógicas, particularmente en la evaluación, para adaptarse a las necesidades y los contextos educativos. Desde un enfoque centrado en el aprendizaje, la evaluación es un conjunto de prácticas pedagógicas que promueven el análisis sobre el aprendizaje y la enseñanza y ayudan tanto a los docentes como a los alumnos a tomar decisiones para mejorar. Casanova (1998) señala que:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera

¹Universidad

que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p.70).

Este estudio tiene como objetivo principal analizar la formación docente y el impacto en la apropiación de los preceptos de la evaluación formativa en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. A través de un enfoque cuantitativo, identificando el grado de conocimiento, percepción y aplicación de estos principios por parte de los futuros docentes, con el fin de comprender mejor los desafíos y las oportunidades que enfrentan en su proceso de formación en el plan 2022 y en la propuesta de la NEM. En el contexto de la NEM, la evaluación formativa se fundamenta en un enfoque centrado en el estudiante, con el objetivo de no solo medir el aprendizaje, sino también de fomentarlo y mejorar la práctica docente. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), este tipo de evaluación busca promover la comprensión profunda, el análisis crítico y la toma de conciencia sobre los contenidos, en lugar de limitarse a asignar un número que simplemente acredite el conocimiento adquirido (Casanova, 1998; de Educación Pública, 2022).

2. MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo. Los resultados obtenidos revelan que los futuros docentes reconocen la relevancia de la evaluación formativa y su enfoque centrado en el estudiante, lo cual permitió analizar las tendencias y resultados derivados de los datos obtenidos. Según Spedding (2013), “los datos cuantitativos pueden arrojar luz sobre lo que realmente ocurre en la práctica y sobre el grado en que esto se ajusta o no a los ideales o normas” (p. 122) (Spedding, 2013). En este sentido, se adoptó un diseño de investigación transversal, caracterizado por la recolección de datos en un solo momento temporal. El propósito de este tipo de estudio es describir las variables y analizar su incidencia e interacción en un momento específico, sin manipular las variables observadas (Palella y

Martins, 2006).

Dado que la implementación de la reforma educativa de la NEM durante el ciclo escolar 2024-2025 en la educación básica, se aplicó un cuestionario a través de la plataforma Google Forms, utilizando una escala tipo Likert titulada "La formación docente y la evaluación formativa", que consta de 15 ítems distribuidos en 5 categorías.

La población a la que se dirigió el instrumento de recolección de datos estuvo conformada por los estudiantes de tercer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar del plan 2022, de los 61 participantes, respondieron 50, de los cuales respondieron 50 de 61 estudiantes. En cuanto al género, solo uno es hombre y 60 son mujeres. Respecto a las edades, oscilan entre 21 y 35 años.

3. RESULTADOS

El análisis de los datos recabados se presenta a través de cinco categorías:

1. Conocimiento de los principios de la evaluación formativa (ítem 1 a 4),
2. Percepción sobre la importancia de la evaluación formativa en la educación preescolar (ítem 5 a 7),
3. Implementación de la evaluación formativa en las prácticas pedagógicas (ítem 8 a 10),
4. Modalidades de trabajo en la formación docente (ítem 11 a 13),
5. Desafíos y oportunidades en la implementación de la evaluación formativa (ítem 14 a 15),

En la Tabla 1, se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 1

Tabla de resultados con las 5 categorías de análisis

Categoría	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en des-acuerdo	En des-acuerdo	Totalmente en des-acuerdo	Total
Desafíos y oportunidades en la implementación de la evaluación formativa	1	7	7	4	11	21	50
	2	21	25	2	1	1	50
	3	15	32	2	0	1	50
	4	15	23	7	3	2	50
Percepción sobre la importancia de la evaluación formativa en la educación preescolar	5	8	15	3	9	15	50
	6	23	22	4	0	1	50
	7	8	10	7	13	12	50
Implementación de la evaluación formativa en las prácticas pedagógicas	8	26	21	2	0	1	50
	9	13	21	11	2	3	50
	10	4	7	17	15	7	50
Modalidades de trabajo en la formación docente	11	4	10	2	15	19	50
	12	23	22	3	1	1	50
	13	17	28	4	0	1	50
Desafíos y oportunidades en la implementación de la evaluación formativa	14	14	22	11	2	1	50
	15	6	13	6	15	10	50

Nota: Elaboración propia con base en resultados del instrumento aplicado a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

3.1. Conocimiento de los principios de la evaluación formativa

En esta categoría, los docentes en formación mostraron un conocimiento moderado sobre los principios fundamentales de la evaluación formativa. El ítem 2, sobre el objetivo de la evaluación formativa de mejorar el aprendizaje, obtuvo una alta puntuación, con el 92% de los participantes (21 totalmente de acuerdo y 25 de acuerdo). Sin embargo, en el primer ítem, sobre los principios fundamentales de la evaluación formativa, solo el 28% se mostró completamente de acuerdo, lo que indica que aún hay una comprensión limitada o superficial de los principios clave.

3.2. Percepción sobre la importancia de la evaluación formativa en la educación preescolar

La mayoría de los estudiantes reconoce la importancia de la evaluación formativa en el contexto preescolar, con un 90% de los participantes

(23 totalmente de acuerdo y 22 de acuerdo) respaldando la idea de que permite una mejor adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes (ítem 6). Sin embargo, en el ítem 7, relativo a si la evaluación formativa favorece una enseñanza más inclusiva y personalizada, las respuestas fueron más divididas, con un 66% mostrando desacuerdo (12 en desacuerdo y 21 totalmente en desacuerdo). Esto sugiere que, aunque los futuros docentes valoran la evaluación formativa, aún perciben barreras para su aplicación efectiva en términos de inclusión y personalización.

3.3. 3. Implementación de la evaluación formativa en las prácticas pedagógicas

Los estudiantes tienen una alta disposición para implementar la evaluación formativa en sus prácticas pedagógicas. En el ítem 8, el 88% de los estudiantes (26 totalmente de acuerdo y 21 de acuerdo) reportaron haber implementado prácticas de evaluación formativa. Sin embargo, en el ítem 10, relacionado con la facilidad de aplicar la evaluación formativa en el aula con niños preescolares, las respuestas fueron más dispersas. Mientras que el 18% consideró fácil su aplicación (4 totalmente de acuerdo y 7 de acuerdo), el 44% tuvo dificultades para implementarla, con un 30% de los estudiantes en desacuerdo y un 14% totalmente en desacuerdo.

3.4. Modalidades de trabajo en la formación docente

En cuanto a la formación recibida en las escuelas normales, las respuestas indican que los métodos de enseñanza utilizados contribuyen parcialmente a una comprensión efectiva de la evaluación formativa. El ítem 11 mostró que solo el 28% (4 totalmente de acuerdo y 10 de acuerdo) considera que las modalidades de trabajo les han permitido entender los principios de la evaluación formativa de manera efectiva. Esto sugiere que, a pesar de las buenas intenciones, las modalidades de trabajo pueden no estar suficientemente alineadas con el desarrollo profundo de los principios de evaluación formativa.

Por otro lado, el ítem 12 muestra que la gran mayoría de los estudiantes considera que el trabajo colaborativo en las escuelas normales ha sido

un factor clave en la aplicación de estrategias de evaluación formativa (46% totalmente de acuerdo y 44% de acuerdo). Esto destaca la importancia de la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes en formación.

3.5. Desafíos y oportunidades en la implementación de la evaluación formativa

Los docentes en formación perciben tanto desafíos como oportunidades al implementar la evaluación formativa en sus prácticas. El ítem 14, que indaga sobre las barreras relacionadas con la falta de tiempo o recursos, refleja un desafío importante, ya que el 56% de los participantes (14 totalmente de acuerdo y 22 de acuerdo) mencionan que estos obstáculos dificultan la implementación efectiva de la evaluación formativa.

Sin embargo, el ítem 15 muestra que los docentes en formación perciben oportunidades significativas para mejorar el aprendizaje mediante la evaluación formativa, con el 38% de los encuestados (6 totalmente de acuerdo y 13 de acuerdo) reconociendo el impacto positivo de su implementación.

4. Discusión

Los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar proporcionan información sobre su comprensión y percepción de la evaluación formativa, así como su disposición y capacidad para implementarla en sus prácticas pedagógicas. Los resultados muestran que los docentes en formación poseen un conocimiento moderado sobre los principios fundamentales de la evaluación formativa. Este hallazgo muestra que la comprensión que la evaluación formativa tiene como objetivo mejorar el aprendizaje, que debe verse como un ciclo continuo que retroalimenta tanto al estudiante como a los docentes sobre los procesos de aprendizaje, indaga sobre la comprensión de los principios fundamentales de la evaluación formativa, mostrando que los estudiantes tienen un conocimiento profundo y claro de estos principios. Esto sugiere que, aunque los estudiantes reconocen la importancia

de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje, hay una falta de comprensión más detallada sobre sus fundamentos teóricos.

Los estudiantes muestran una fuerte percepción de la importancia de la evaluación formativa en el contexto de la educación preescolar, la cual está fundamentada en la NEM y que permite una mejor adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto indica una comprensión adecuada de cómo la evaluación formativa puede ser utilizada para personalizar el aprendizaje. Sin embargo, los docentes en formación hacen ver que aún existen barreras para una implementación efectiva. Esto podría deberse a la falta de experiencia práctica en contextos que exijan un enfoque profundamente inclusivo, lo que limita su percepción sobre la aplicabilidad de la evaluación formativa en escenarios de diversidad.

La disposición hacia su uso en las prácticas pedagógicas es un indicio positivo de la apertura de los futuros docentes hacia enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. Sin embargo, la dificultad percibida en la implementación práctica refleja una desconexión entre la teoría aprendida y la realidad del aula. La literatura educativa sostiene que la implementación efectiva de la evaluación formativa no solo depende del conocimiento teórico, sino también de la habilidad para aplicarlo en situaciones reales. Esta discrepancia podría estar relacionada con la falta de recursos o con la necesidad de enfoques pedagógicos más concretos y prácticos que faciliten la implementación de la evaluación formativa en contextos reales.

Los resultados en relación con las modalidades de trabajo utilizadas en la formación docente muestran que estas contribuyen parcialmente al entendimiento de los principios de la evaluación formativa. Los estudiantes consideraron que las modalidades de trabajo utilizadas en las escuelas normales les han permitido entender los principios de la evaluación formativa de manera efectiva. Este resultado pone en evidencia que, a pesar de los esfuerzos por incluir la evaluación formativa en el currículo, las estrategias pedagógicas empleadas en la formación docente pueden no estar suficientemente alineadas con los principios fundamentales de esta evaluación, lo que limita su apropiación por parte de los futuros docentes.

Finalmente, los resultados muestran que los futuros docentes identifican barreras significativas para la implementación efectiva de la evaluación

formativa, como la falta de tiempo y recursos. Este es un desafío ampliamente reconocido en la educación básica. Esto es consistente con estudios previos que indican que la falta de recursos y el tiempo limitado son obstáculos comunes en la educación básica. No obstante, la mayoría de los estudiantes reconoció las oportunidades que ofrece la evaluación formativa para mejorar la calidad del aprendizaje. Este hallazgo sugiere que, a pesar de los desafíos identificados, los futuros docentes ven el valor de la evaluación formativa y están dispuestos a superar los obstáculos para implementarla en su práctica educativa.

5. Conclusiones

La evaluación de los aprendizajes en la práctica docente se presenta como un aspecto fundamental, pero, al mismo tiempo, controvertido. Los docentes en formación enfrentan diversos desafíos en cuanto a su comprensión y aplicación. En este estudio se evidenció que, a pesar del reconocimiento generalizado de la importancia de la evaluación formativa, los futuros docentes aún presentan limitaciones en cuanto a un entendimiento profundo de los principios fundamentales de esta evaluación. Las dificultades operativas, como la falta de recursos y el tiempo disponible para implementar este tipo de evaluación, se constituyen como obstáculos significativos en la formación de los futuros profesionales.

La transición hacia la implementación de la evaluación formativa bajo los lineamientos de la NEM es un proceso que requiere que los docentes movilicen sus saberes y capacidades adquiridas a lo largo de su formación.

Por otro lado, los datos indican que los futuros docentes se sienten mejor preparados en la medida en que las modalidades de trabajo colaborativo dentro de las escuelas normales favorecen la implementación de la evaluación formativa. En cuanto a la implementación de la evaluación formativa, los futuros docentes se enfrentan a una tensión constante entre la teoría y la práctica. A pesar de la disposición y las intenciones de aplicar la evaluación formativa, los desafíos operativos, como la falta de recursos y la falta de tiempo, dificultan su ejecución de manera efectiva en el aula.

En conclusión, la movilización de saberes de los futuros docentes en

formación es un proceso esencial para apropiarse de los principios y preceptos de la NEM y mejorar la práctica educativa en el contexto de la reforma educativa 2022. Aunque se reconoce la importancia de la evaluación formativa, es necesario continuar trabajando en la mejora de la comprensión profunda de sus principios y en la superación de las barreras operativas que dificultan su implementación efectiva.

6. REFERENCIAS

- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. https://jesusvasquez.wordpress.com/wpcontent/uploads/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf. Escuela Básica. Biblioteca Normativa
- de Educación Pública, S. (2022). *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*. SEP.
- Palella, F. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL.
- Spedding, A. (2013). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. En M. c. Yapu (Ed.), *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (pp. 117–195). Universidad de Postgrado para la Investigación Estratégica en Bolivia.

ANÁLISIS CRÍTICO DE DIVERSOS PROGRAMAS DE TUTORÍA NACIONALES E INTERNACIONALES

Leticia Campuzano Solano ¹

1. INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países occidentales y primordialmente en las naciones latinoamericanas, las instituciones de educación superior (IES) se enfrentan a diversos retos y desafíos, algunos de los cuales rebasan su capacidad institucional de respuesta, uno de ellos es la retención de los estudiantes que inician las diferentes licenciaturas y que por razones diversas abandonan los estudios antes de culminar su formación académica, es decir, las IES deben evitar la deserción estudiantil. Un segundo desafío es desarrollar en los estudiantes las habilidades cognitivas necesarias para la investigación, la redacción y lineamientos generales para la presentación de distintos trabajos escritos que les soliciten en su formación profesional, tanto los correspondientes a las asignaturas como el trabajo final de tesis y, un tercer reto, tiene que ver con la ética profesional del investigador y las habilidades que le son propias a la profesión que estudia. Ahora bien, en aras de enfrentar exitosamente estos desafíos se han instrumentado distintos proyectos, programas y actividades, tanto complementarios como de formación y de apoyo académico, a los cuales se ha denominado tutoría o tutoría académica.

De acuerdo con la propuesta “La tutoría, una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes”, de Alejandra Romo López, ANUIES 2011, los estudiantes deberían encontrar en ella un apoyo

¹Universidad

que les permita y facilite su desempeño en los diferentes ámbitos académicos, teniendo en la mira la productividad científica, la producción de nuevos conocimientos, métodos y saberes aplicados a su área de estudio. Por ello, es importante definir las actividades, características y cualidades que deberán tener los tutores, entre las que destaca su compromiso laboral y profesional en la guía que dan al estudiante en su proceso de formación y profesionalización.

En México las instituciones de enseñanza superior no están exentas de las dificultades académico-administrativas descritas y han enfrentado esa problemática con distintas estrategias y acciones que se integran en proyectos académicos de apoyo y especialmente, con la tutoría.

Por lo anterior, el presente trabajo hace un análisis crítico de la historia nacional e internacional de diversos Programas de Tutoría, para encontrar líneas de acción basadas en las fortalezas de dichos programas, para ello hubo que construir respuestas a lo largo de la investigación a preguntas como:

¿Qué elementos, actividades y acciones técnico-administrativas se pueden recuperar de las experiencias exitosas de tutoría académica a fin de tener una base para diseñar una propuesta de un Programa de Tutoría para estudiantes de educación superior?

Para dar respuesta a esta interrogante se realizó una revisión bibliográfica puntual sobre diferentes programas y proyectos, así como de las acciones y actividades de tutoría que instituciones educativas de otros países han instrumentado para reducir algunas problemáticas que presentan los estudiantes de educación superior.

En este entendido, se planteó como objetivo general: Realizar un análisis crítico-propositivo de los programas de tutoría de universidades nacionales e internacionales y a partir de ello, integrar una propuesta de tutoría para estudiantes universitarios.

Ceballos y sus colaboradores (2017) opinan que:

En cuanto a orientación se refiere, se observan acciones que realiza generalmente un profesional de la psicología o psicopedagogía y que apoyan el trabajo de la tutoría al tratar casos específicos de intervención como lo serían las necesida-

des educativas especiales, elección vocacional, inclusión, desarrollo de habilidades del pensamiento, aspecto de la personalidad, entre otros, señala también que queda claro en este deslinde que las tareas de la tutoría apuntan hacia la toma de decisiones que tienen que ver con la vida y desarrollo académico del estudiante durante su formación profesional (p.4) (Ceballos, García-Cabrero, Islas Cervantes, Martínez Soto y Serna Rodríguez, 2017).

Ahora bien, en esta investigación se entenderá tutoría como:

El escenario de la educación superior, concebida desde una visión preventiva y formativa, podría entenderse –entonces- como un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciales, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se le enseñe a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera más comprometida, responsable y autónoma (López, 2011).

2. MÉTODO

Se utilizó un enfoque cualitativo, lo que permite comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes y su entorno. Según Hernández y Mendoza (2018), este tipo de análisis se caracteriza por un proceso inductivo, en el que el investigador examina los hechos en sí y revisa estudios previos simultáneamente para generar teorías consistentes (Hernández y Mendoza, 2018).

El proceso metodológico de esta investigación contempla:

1. Fase de reflexión: Planteamiento del problema y preguntas de investigación, que incluyen la definición de tutoría y su evolución.
2. Fase de planeamiento: Selección del contexto y estrategia metodológica, eligiendo programas de tutoría destacados a nivel nacional e internacional.

3. Fase de entrada: Recopilación de materiales y documentos relevantes sobre tutoría para tener un contexto claro.
4. Fase de recolección y análisis: Se diseña una tabla para organizar datos importantes de los programas, facilitando el análisis y comparación.
5. Fases de salida de campo y análisis intenso: Se analiza la información de manera detallada, identificando factores relacionales y contextuales.
6. Fase de escritura: Se presentan hallazgos en tablas y gráficos para una mejor comprensión.

En la presente investigación, se revisaron 50 programas de tutorías de nivel superior, 11 escritos de universidades internacionales y 39 documentos de instituciones nacionales. Los programas analizados corresponden a Educación Superior. Para mantener un control adecuado de la cantidad de información, se utilizaron tablas para presentar datos organizados sobre los programas de tutoría, facilitando un análisis claro y efectivo. Las tablas incluyen detalles sobre el nombre del programa, características, universidad de origen y otros elementos importantes, por ejemplo:

Tabla 1

Programas de tutoría analizados

N.P.	Nombre del Programa de Tutoría Analizado	Institución Educativa	Fecha
1	Programa Institucional de Tutorías	Universidad Autónoma Agraria "Antonio Narro"	2006
2	Lineamientos del Programa Institucional de Tutoría	Universidad Autónoma de Nayarit	01 enero de 2007
3	Programas de Asesoría Académica y Tutoría	Escuela Normal del Estado de México	01 enero de 2007
4	Programa Institucional de Tutorías	Universidad Autónoma de Querétaro (Facultad de Bellas Artes)	agosto 2007
5	Programa Institucional de Tutorías	Universidad de Guadalajara	2008
6	Programa de Orientación: Plan de acción tutorial para estudiantes de primer curso	Universidad de Valladolid	2008
7	Normatividad para el Programa Institucional de Tutorías	Universidad Autónoma de Chihuahua	13 de agosto 2008
8	Proyecto Mentor en la Universidad Politécnica de Madrid: un sistema de mentoría para la acogida y orientación de alumnos de nuevo ingreso	Universidad Politécnica de Madrid	2009

3. RESULTADOS

Se realizó un proceso sistemático para el análisis de la tutoría, dividido en fases que incluyen desde la reflexión y planeamiento hasta la recolección y análisis de datos. A través de esta metodología, se identificó que las universidades han implementado programas de tutoría con el objetivo de mejorar la retención y el rendimiento académico de los estudiantes. La información recolectada reveló vacíos en algunos casos, como la falta de definición clara del rol del tutor y la escasa atención a aspectos personales de los estudiantes. A pesar de esto, se destaca que muchas instituciones han avanzado en la implementación de programas que abordan la tutoría de manera estructurada. Se realizó un análisis comparativo de los programas de tutoría, destacando que la mayoría de las instituciones nacionales cumplen con los estándares mínimos para un documento oficial. Sin embargo, se encontraron dos programas exitosos que tienen como fortalezas mantener su matrícula y la eficiencia de titulación, dichos programas son los del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec y la Universidad Autónoma de Zacatecas, dichos programas demuestran una implementación más estructurada y eficaz.

Tabla 2

Datos de programa de tutorías de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Programa Institucional de Tutorías	Universidad Autónoma de Zacatecas 01 mayo de 2014
Unidades de análisis o significado:	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador de tutorías. • Tutor.
Categorías:	Tutor
Anotaciones de la autora de este documento:	Contar con un sistema eficiente y eficaz de detección, canalización y seguimiento de problemáticas de los estudiantes en los ámbitos: Personal, Académico, Profesional.
Procedimientos:	Formación de tutores mediante diplomado, Diagnóstico institucional, Plan de Acción Tutorial (PAT).
Tipos de tutorías:	Tutorías grupales, Tutorados Programa Nacional de Becas (PRONABES), Tutorías para intercambios estudiantiles.
Asesorías académicas responsable:	Coordinador de tutorías y tutor
Evaluación del Plan de Acción Tutorial:	Evaluación de tutorados, Evaluación final de la tutoría al becario PRONABES, Evaluación del Programa.
Definiciones, descripciones, comentarios y reflexiones sobre el tema:	Este programa incluye diagramas de flujo y formatos diversos.

Tabla 3

Datos de programa de tutorías de Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec

Seguimiento del Programa Institucional de Tutoría	Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec abril de 2014
Unidades de análisis o significado:	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de División. • Coordinador de Tutorías. • Tutor. • Tutorado.
Categorías:	Tutor
Anotaciones de la autora de este documento:	Documentos que sustentan el Programa de Tutorías: ".El quehacer tutorial. Guía de trabajo", Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías.
Definiciones, descripciones, comentarios y reflexiones sobre el tema:	Seguimiento específico y detallado del programa, incluye diagrama de flujo y formatos con su propio código e instructivo.

Tabla 4

Fortalezas de los mejores programas de tutoría

Programa de tutoría	Fortalezas
Universidad de Zacatecas	Apoyo académico personalizado, desarrollo integral, enfoque en la retención estudiantil, fomento de la colaboración, capacitación continua a tutores.
Tecnológico de estudios superiores de Ecatepec	Atención personalizada, prevención de la deserción escolar, desarrollo integral, capacitación constante a tutores, enfoque en habilidades blandas, orientación profesional.

El análisis revela que la figura del tutor es crucial en el proceso educativo, ya que su papel va más allá de la mera transmisión de conocimientos; también contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales. Los datos recopilados apuntan a la necesidad de consolidar estas iniciativas para fomentar una educación más integral que responda a las demandas actuales del entorno académico y social. Como resultado de lo anterior, se propuso el desarrollo de un programa de tutoría que define claramente las funciones del tutor, incluye instrumentos para la realización de actividades y contempla un cronograma de trabajo, lo que facilitará la implementación efectiva del programa de tutoría en las instituciones educativas.

4. DISCUSION

La recolección de datos involucra la clasificación de documentos, que incluye manuales, programas, reglamentos y normativas. Se elaboraron 50

tablas para estructurar la información de manera efectiva, dado que algunos documentos superan las 300 cuartillas. Siguiendo la propuesta de Hernández y Mendoza (2018) Hernández y Mendoza (2018), incluye el nombre del programa, la universidad de origen, la fecha de elaboración y las unidades de análisis. Este enfoque permite visualizar las características más relevantes y pertinentes de cada programa de tutoría.

La codificación selectiva es una etapa clave en el proceso de análisis de datos cualitativos, en esta fase, el investigador se centra en identificar y desarrollar las categorías. Hernández y Mendoza (2018) Hernández y Mendoza (2018) refieren que: “La codificación selectiva permite determinar la categoría o tema central que explica el fenómeno investigado. La categoría central debe ser el eje del estudio, vincularse con otras categorías y aparecer frecuentemente en los datos” (p.468). La investigación revela que el tutor es el actor principal en los programas de tutoría, actuando como un enlace entre estudiantes y recursos, al tiempo que se involucra en el diagnóstico y seguimiento del proceso académico.

Se destaca que las instituciones académicas nacionales e internacionales emplean diversas denominaciones para la tutoría, como Programa Institucional de Tutorías (PIT) y Programa de Acción Tutorial (PAT). Sin embargo, muchos de estos programas carecen de sistematización y claridad en sus objetivos y funciones. Uno de los hallazgos es que, aunque existen numerosos programas, pocos especifican claramente las funciones y requisitos del tutor.

La triangulación se realizó con diferentes fuentes de información para asegurar un análisis más completo y detallado de la tutoría. Esta técnica permitió verificar la información y cruzar datos entre los distintos programas analizados, fortaleciendo la calidad del estudio.

Figura 1

Competencias investigativas para este estudio



Nota: Creación Propia.

La tutoría académica se ha conceptualizado de diversas maneras en los documentos revisados, ya sea en proyectos institucionales, reglamentos o lineamientos. Se ha establecido que su objetivo principal es proporcionar un apoyo integral a los estudiantes, facilitando su adaptación al entorno escolar y promoviendo su éxito académico. La tutoría no sólo abarca la enseñanza de contenidos, sino que también se enfoca en aspectos emocionales y sociales, fundamentales para el crecimiento integral de los alumnos.

A lo largo del análisis, quedó claro que la formación de la figura del tutor es esencial, este debe ser competente no solo en la materia que imparte, sino también en habilidades interpersonales que le permitan conectar con los estudiantes y ofrecer el apoyo que necesitan. La calidad del acompañamiento que se brinda puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico, la retención y la eficiencia terminal de los alumnos.

En términos de evolución, se observó que, de las 39 universidades nacionales analizadas, sólo 17 tenían sus programas de tutoría actualizados. En comparación, 8 de las 11 universidades internacionales mantenían programas al día. Esta discrepancia resalta la necesidad de que las instituciones educativas en México refuercen su compromiso con la mejora continua de sus programas, adaptándose a las cambiantes necesidades de los estudiantes.

Los datos indican una tendencia preocupante: muchos programas de tutoría existentes fueron implementados hace más de cinco años y no han sido revisados conforme a los avances en metodologías educativas y tecnologías. Esto sugiere que existe un vacío en la atención de las necesidades actuales de los estudiantes y una falta de proactividad en la adaptación de los programas de tutoría a nuevas realidades educativas.

Las evidencias obtenidas de los programas analizados sugieren que la implementación efectiva de programas de tutoría mejora el rendimiento académico y la retención de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec y la Universidad Autónoma de Zacatecas, se identificaron programas que han demostrado ser exitosos en su función de apoyo a los estudiantes.

Es relevante señalar que el análisis crítico ha sido una herramienta valiosa para identificar y evaluar dichos programas. Esto no solo proporciona un marco de referencia para prácticas efectivas, sino que también permite establecer indicadores que puedan ser utilizados en futuras investigaciones. Se sugiere que estudios correlacionales o explicativos profundicen en la relación entre los programas de tutoría y los resultados académicos, para corroborar las observaciones realizadas.

La tutoría académica es una herramienta esencial para mejorar la educación superior y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, con un enfoque en la actualización de programas y una colaboración efectiva entre docentes y estudiantes, se pueden abordar los desafíos actuales de manera más eficaz.

5. CONCLUSION

La investigación presentada ha generado respuestas significativas en torno a la pregunta de investigación y el objetivo planteado, destacando la importancia de la tutoría académica en el contexto de la educación superior. El análisis de 50 programas de tutoría en diversas instituciones reveló diferencias notables en su conceptualización y aplicación, lo que permitió reflexionar sobre su papel crucial en el desarrollo académico de los estudiantes. Una de las lecciones más importantes extraídas de esta investigación es la necesidad de una normatividad clara y estructurada que defina roles y responsabilidades de cada actor en el proceso de tutoría. En un programa de tutoría para el nivel superior, es fundamental especificar claramente los objetivos, funciones y alcances de cada participante, incluyendo la institución, tutores y recursos disponibles. Esta claridad asegurará que todos comprendan sus roles y que el programa funcione de manera efectiva. Entre los factores de éxito de los programas de tutoría está la implementación de estrategias que aborden no solo aspectos académicos, sino también la atención personal y emocional de los estudiantes, por lo que las universidades deben considerar la capacitación continua de los tutores para que estos estén equipados con habilidades que les permitan proporcionar un apoyo integral para el desarrollo de competencias que fomenten una escolaridad exitosa.

6. REFERENCIAS

- Ceballos, S. P., García-Cabrero, B., Islas Cervantes, D., Martínez Soto, A. y Serna Rodríguez, A. (2017). De la tutoría a la mentoría, reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *SCIELO*, 4–6.
- Hernández, R. y Mendoza, M. (2018). *Metodología de la investigación. las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- López, A. R. (2011). *Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.

CONECTANDO INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA: TRANSFERENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y SU APLICACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS

Cecilia Latorre-Coscolluela ¹

1. INTRODUCCION

La transferencia de conocimiento y experiencias entre la universidad y los centros educativos ha cobrado una importancia creciente en los últimos años, en un contexto en el que la educación se enfrenta a retos cada vez más complejos y diversos (Al-Kurdi, El-Haddadeh y Eldabi, 2018). A medida que la sociedad evoluciona y las demandas educativas se diversifican, la colaboración entre estos dos ámbitos supone una estrategia clave para promover la innovación pedagógica y mejorar la calidad educativa. Esta transferencia no solo implica la implementación de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos, sino también la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y la creación de sinergias entre los distintos actores del proceso educativo: profesorado, estudiantes e investigadores (Darling-Hammond, 2017).

En este sentido, el ámbito universitario desempeña un rol fundamental en la generación de conocimiento, y su colaboración con los centros educativos facilita la incorporación de nuevas perspectivas que pueden transformar la enseñanza y el aprendizaje. Estudios recientes apuntan a que metodologías como el modelo STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Ma-

¹Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Universidad de Zaragoza).

temáticas) y la educación en valores, como el consumo responsable, tienen el potencial de generar cambios significativos en la forma en que se enseña y se aprende en las aulas (Shatunova, Anisimova, Sabirova y Kalimullina, 2019). No obstante, para que estas iniciativas sean efectivas, es necesario que se realicen con una reflexión profunda sobre los contextos específicos de los centros educativos, las necesidades de los docentes y los recursos disponibles.

Este estudio se enmarca dentro de este proceso de transferencia social del conocimiento, con el objetivo de explorar cómo las experiencias universitarias se implementan en algunos centros educativos. Así, se pretende identificar tanto los beneficios como los retos que surgen cuando las metodologías diseñadas en el ámbito universitario se trasladan a la práctica educativa real. Por ello, este trabajo tiene como propósito no solo documentar estas experiencias, sino también reflexionar sobre cómo optimizar la colaboración entre el contexto académico y el educativo para potenciar el impacto de las metodologías innovadoras en la enseñanza.

2. MARCO TEÓRICO

La relación entre la universidad y los centros educativos ha sido objeto de numerosos estudios en las últimas décadas, y se ha destacado su relevancia para la mejora de la calidad educativa y la innovación pedagógica (Bevins y Price, 2014). La transferencia de conocimiento desde la universidad hacia la práctica educativa busca, principalmente, dotar a los docentes de nuevas herramientas y enfoques que les permitan enriquecer sus prácticas y, en consecuencia, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el proceso de implementación de nuevas metodologías en las aulas no está exento de dificultades, que van desde la falta de tiempo y recursos hasta la resistencia al cambio por parte de algunos docentes (Du Plessis, 2020).

En este sentido, la transferencia social del conocimiento se refiere al proceso mediante el que las investigaciones y los desarrollos generados en el ámbito académico se llevan al contexto social, en este caso al ámbito educativo. Según Tushman y O'Reilly III (1996), la transferencia de conoci-

miento puede implicar tanto la difusión de innovaciones tecnológicas como la integración de nuevas prácticas y enfoques metodológicos que permitan mejorar la educación. El concepto de “transferencia social” va más allá de la simple transmisión de información, y aboga por un proceso bidireccional en el que tanto la universidad como los centros educativos se benefician de la interacción y la colaboración. El modelo STEAM, por ejemplo, ha emergido como una metodología innovadora que combina las disciplinas científicas y tecnológicas con las artes y las humanidades para fomentar el aprendizaje interdisciplinario y desarrollar habilidades críticas en los estudiantes (Makrakis, 2022). Este enfoque ha demostrado ser eficaz en la estimulación del interés por las ciencias y la tecnología, pero su integración en los sistemas educativos requiere una adecuada formación de los docentes, así como una infraestructura adecuada para su aplicación efectiva en las aulas (Correia et al., 2024).

Por otra parte, la educación en valores supone otro de los enfoques fundamentales que ha adquirido relevancia en los últimos años, especialmente en relación con temas como la sostenibilidad, el consumo responsable y la ética en la toma de decisiones. Los estudios de Rieckmann (2018) sugieren que la enseñanza sobre el consumo responsable puede tener efectos significativos en la forma en que los estudiantes desarrollan sus hábitos de consumo y sus valores sociales. En este sentido, la integración de estos temas en el currículo escolar no solo promueve la conciencia social y ambiental, sino que también fomenta el desarrollo de competencias emocionales y sociales que son esenciales en el mundo contemporáneo (Kioupi y Voulvoulis, 2019). Los enfoques pedagógicos que incorporan la educación en valores, como la sostenibilidad y el consumo responsable, no solo buscan mejorar los conocimientos de los estudiantes sobre estos temas, sino también promover actitudes y comportamientos responsables. De igual modo que con las metodologías activas, estas iniciativas demandan un enfoque práctico y vivencial que permita a los estudiantes experimentar directamente las consecuencias de sus acciones y reflexionar sobre los impactos sociales y ambientales de sus decisiones (Rieckmann, 2018).

Uno de los principales retos en la implementación de metodologías innovadoras, como el modelo STEAM o la educación en consumo respon-

sable, se refiere a la falta de recursos en los centros educativos. Según estudios previos (Gaffney y O'Neil, 2019), aunque estas metodologías pueden ser muy efectivas para fomentar el aprendizaje activo y significativo, su éxito depende en gran medida del contexto educativo en el que se implementan. Muchos centros educativos carecen de los recursos necesarios, tanto materiales como humanos, para llevar a cabo estos enfoques con éxito. Además, la presión sobre los docentes, quienes a menudo se enfrentan a agendas saturadas y a la falta de tiempo, puede dificultar la adopción de estas metodologías en la práctica cotidiana. Por otro lado, la capacitación docente es fundamental para garantizar que las nuevas metodologías se implementen correctamente. Si bien la universidad puede desempeñar un papel esencial en la formación de futuros docentes, la capacitación continua de los docentes en activo es igualmente importante. La falta de programas de formación específicos y de apoyo institucional adecuado puede ser un obstáculo significativo para la implementación exitosa de estas innovaciones pedagógicas en los centros educativos (Fullan, 2016).

3. MÉTODO

Para llevar a cabo una reflexión sobre estas experiencias, se adoptó una perspectiva cualitativa basada en la observación participante y los testimonios de algunos de los profesionales implicados en estas experiencias de transferencia social. Se llevaron a cabo estudios de caso en distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, en los que se implementaron las metodologías y actividades diseñadas en el marco universitario.

La recopilación de información se realizó mediante observaciones directas y grupos de discusión informales con algunos de los profesionales participantes. La observación participante permitió al equipo investigador registrar interacciones y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en tiempo real, y se identificaron tanto los aspectos positivos como los retos de la implementación de estas experiencias. Además, se realizaron notas de campo detalladas que permitieron captar la evolución de las sesiones y la respuesta de los participantes.

En cuanto a los grupos de discusión, se llevaron a cabo al finalizar ca-

da experiencia y reunieron a docentes, estudiantes y miembros del equipo investigador implicado. A través de estas conversaciones, se exploraron percepciones sobre la aplicabilidad de las metodologías, el impacto en el alumnado y las dificultades encontradas. Asimismo, se recogieron sugerencias para mejorar futuras iniciativas de transferencia social y mejorar la relación entre el ámbito universitario y los centros educativos.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la observación directa y de los testimonios de los profesionales implicados en ambas experiencias ponen en evidencia el potencial de la transferencia universitaria para la transformación de la práctica educativa. En el caso de la implementación del modelo STEAM, se observó que el alumnado de Educación Primaria mostraba una gran motivación y entusiasmo ante las actividades, y valoraron especialmente el carácter manipulativo y experimental de las propuestas. Los docentes implicados señalaron que este enfoque favorecía una mayor implicación del alumnado en su propio aprendizaje, y permitía conectar distintas áreas de conocimiento de manera más significativa. Sin embargo, algunos docentes en ejercicio expresaron dificultades para incorporar este modelo en su práctica diaria debido a la falta de tiempo y recursos en los centros educativos. Además, la experiencia puso de manifiesto la necesidad de programar formaciones específicas para el profesorado en activo, ya que algunos indicaron sentirse inseguros a la hora de aplicar estrategias STEAM en sus aulas.

Por otro lado, en la experiencia de educación para un consumo responsable en la etapa de secundaria se observó que los estudiantes participaron activamente en las dinámicas propuestas, y se generaron debates interesantes sobre el impacto de sus hábitos de consumo. Los docentes valoraron especialmente la capacidad del programa para hacer reflexionar al alumnado sobre la publicidad, el consumismo y la sostenibilidad. Un aspecto destacado por los participantes fue la efectividad del enfoque práctico y vivencial, ya que ciertas actividades tales como las simulaciones de compra y la creación de campañas de concienciación permitieron a los adolescentes trabajar habilidades críticas y sociales. Entre los aspectos mejorables,

se mencionó la necesidad de adaptar los tiempos de las sesiones y

5. REFERENCIAS

- Al-Kurdi, O., El-Haddadeh, R. y Eldabi, T. (2018). Knowledge sharing in higher education institutions: a systematic review. *Journal of Enterprise Information Management*, 31(2), 226–246. Descargado de <http://doi.org/10.1108/JEIM-09-2017-0129> doi: 10.1108/JEIM-09-2017-0129
- Bevins, S. y Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: A complex relationship. *Educational Action Research*, 22(2), 270–284. Descargado de <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.869181> doi: 10.1080/09650792.2013.869181
- Correia, M., Ribeirinha, T., Beirante, D., Santos, R., Ramos, L., Dias, I. S. y Martins, M. C. (2024). Outdoor steam education: opportunities and challenges. *Education Sciences*, 14(7), 688. Descargado de <https://doi.org/10.3390/educsci14070688> doi: 10.3390/educsci14070688
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. Descargado de <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399> doi: 10.1080/02619768.2017.1315399
- Du Plessis, E. (2020). Student teachers' perceptions, experiences, and challenges regarding learner-centred teaching. *South African Journal of Education*, 40(1). Descargado de <https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1631> doi: 10.15700/saje.v40n1a1631
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539–544. Descargado de <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1> doi: 10.1007/s10833-016-9289-1
- Gaffney, J. L. y O'Neil, J. K. (2019). Experiential learning and sustainable development. En *Encyclopedia of sustainability in higher educa-*

- tion (pp. 658–665). Cham: Springer International Publishing. Descargado de https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_348 doi: 10.1007/978-3-030-11352-0_348
- Kioupi, V. y Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the sdgs to educational outcomes. *Sustainability*, 11(21), 6104. Descargado de <https://doi.org/10.3390/su11216104> doi: 10.3390/su11216104
- Makrakis, V. (2022). From stem to steam and to stream enabled through meaningful critical reflective learning. En *Innovating stem education: Increased engagement and best practices* (pp. 161–172). Descargado de https://www.researchgate.net/publication/346965218_From_STEM_to_STEAM_and_to_STREAM_enabled_through_meaningful_critical_reflective_learning
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, 39(1), 39–59. Descargado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>
- Shatunova, O., Anisimova, T., Sabirova, F. y Kalimullina, O. (2019). Steam as an innovative educational technology. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 131–144. Descargado de <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/916/372>
- Tushman, M. L. y O'Reilly III, C. A. (1996). Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. *California Management Review*, 38(4), 8–29. Descargado de <https://doi.org/10.2307/41165852> doi: 10.2307/41165852

LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN DOCENTE: COMO LA FORMACIÓN CONTINUA MEJORA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Cristina Borau-Viu ¹

1. INTRODUCCIÓN

2. La reflexión docente como motor de transformación educativa

La reflexión docente se ha consolidado como un pilar esencial en el ámbito educativo, ya que permite a los educadores analizar, evaluar y ajustar sus métodos pedagógicos de manera continua. Es un proceso que va más allá de la simple revisión de las prácticas, ya que involucra una profunda evaluación crítica sobre la propia enseñanza, las necesidades de los estudiantes, y las estrategias que mejor facilitan el aprendizaje (Schon, 1983). La reflexión se convierte, así, en una herramienta fundamental para mejorar la práctica educativa, promover el desarrollo profesional y, en última instancia, alcanzar una educación más inclusiva e innovadora.

Según Dewey¹⁹³³, debe ser un proceso activo y deliberado, donde el docente no solo considere los resultados de su acción educativa, sino que también examine las razones que subyacen a sus decisiones, sus enfoques y sus prácticas. Por otro lado, autores como Korthagen²⁰⁰⁴ sostienen que la reflexión es una de las mejores estrategias para desarrollar una enseñanza

¹Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Universidad de Zaragoza).

efectiva, ya que fomenta la autoevaluación y el autoconocimiento, permitiendo que los educadores reconozcan sus fortalezas y considerando que la mejora continua es el resultado de un proceso de autorreflexión constante.

En este sentido, la formación continua juega un papel crucial en la reflexión docente. A través de la capacitación constante, los educadores tienen la oportunidad de actualizar sus conocimientos, integrar nuevas metodologías y explorar diversas estrategias pedagógicas. Según Day1999, la formación continua de los docentes debería centrarse en el desarrollo de la reflexión como una herramienta para transformar las prácticas pedagógicas y garantizar una educación inclusiva.

3. La formación continua y su rol en la enseñanza

En un mundo que experimenta cambios constantes, tanto en el ámbito tecnológico como en el contexto social y cultural, la capacidad de los educadores para adaptarse y mejorar sus prácticas pedagógicas es vital para garantizar una educación de calidad. La formación continua no solo mejora las habilidades técnicas de los profesores, sino que también tiene un impacto positivo en su bienestar, motivación y en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Borko, 2004).

3.1. Actualización pedagógica y metodologías innovadoras

Uno de los pilares fundamentales de la formación continua es la actualización pedagógica. Según Darling2017, la formación continua proporciona a los docentes las herramientas necesarias para mejorar sus prácticas y mantener su motivación. Estas oportunidades de formación incluyen el aprendizaje colaborativo y el acceso a redes profesionales (Guskey, 2000).

El impacto de estas formaciones se refleja en la aplicación de metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, la tecnología educativa y el aprendizaje activo (Hattie, 2009).

3.2. Formación continua y mejora del desempeño profesional

El desarrollo profesional constante tiene una relación directa con la mejora del desempeño en el aula. Según Darling2017, los docentes que participan en formación continua desarrollan un mayor sentido de eficacia profesional.

Estudios como el de Timperley2007 muestran que los programas efectivos de desarrollo profesional impactan positivamente en el rendimiento de los estudiantes, especialmente cuando se integran en la práctica docente y en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

3.3. Fortalecimiento de la inclusión y la atención a la diversidad

La formación continua es indispensable para promover la inclusión en las aulas. La capacitación en enfoques inclusivos permite a los docentes identificar y responder a diversas necesidades de aprendizaje (Florian, 2014).

Según Avramidis2002, la formación continua en diversidad educativa permite desarrollar estrategias pedagógicas equitativas y respetuosas con la diversidad.

4. La relación entre reflexión y formación continua

La formación continua tiene mayor impacto cuando se acompaña de reflexión crítica (Schon, 1983). Según Dewey1933 y Brookfield1995, este proceso fomenta la autonomía profesional.

Como afirma Fullan2007, los docentes reflexivos se convierten en agentes de cambio, capaces de transformar las bases teóricas de la formación en prácticas pedagógicas efectivas.

5. Impacto de la reflexión docente en la práctica pedagógica

Según Schon1983, la reflexión en acción permite ajustar la enseñanza en tiempo real. También contribuye a mejorar la relación con los estudiantes y crear un entorno de aprendizaje más inclusivo (Korthagen, 2017).

La reflexión permite identificar oportunidades de mejora y adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes (Fendler, 2012). Dewey1933 considera que la reflexión crítica transforma la acción docente.

La reflexión también mejora el bienestar estudiantil y la relación docente-estudiante (Hattie, 2009; Tripp, 2012). Además, fortalece la identidad profesional del educador (Fendler, 2012).

5.1. Desafíos y obstáculos

Entre los desafíos se encuentran la falta de tiempo (Day, 2004), la escasa formación en técnicas reflexivas (Korthagen, 2017), el escaso apoyo institucional (Zeichner, 2010), el miedo al juicio (Larrivee, 2000), la falta de motivación (Schon, 1983) y la resistencia al cambio (Fullan, 2007).

5.2. Estrategias para fomentar la reflexión

Las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) fomentan la reflexión colaborativa (Hargreaves y Fullan, 2012; Vescio, Ross y Adams, 2008). Los diarios reflexivos ayudan al análisis crítico (Richards, 2011; Fendler, 2003). La retroalimentación constructiva mejora el desempeño (Guskey, 2002).

La observación mutua enriquece la enseñanza (Kim, 2016; Richards, 2011). Las tecnologías digitales permiten revisar prácticas pedagógicas (Garrison, Anderson y Archer, 2010; Mishra y Koehler, 2006). Los modelos de Schon1983 y Kolb1984 proporcionan marcos teóricos útiles.

6. Conclusiones

La reflexión docente y la formación continua son fundamentales para mejorar la práctica pedagógica. La reflexión crítica permite optimizar metodologías y adaptarse a los desafíos educativos.

Su integración enfrenta obstáculos, pero mediante estrategias como las CAP, diarios reflexivos y uso de tecnologías, se puede superar. En última instancia, esta combinación fortalece la identidad profesional del docente y mejora el aprendizaje de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. Descargado de <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003> doi: 10.3102/0013189X033008003
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a new era of teacher education. *Educational Researcher*, 32(1), 16–23.
- Fendler, L. (2012). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 41(2), 81–88. Descargado de <https://doi.org/10.3102/0013189X11431000> doi: 10.3102/0013189X11431000
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(3), 347–357. Descargado de <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.921251> doi: 10.1080/14681366.2014.921251
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.^a ed.). Teachers College Press.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. Descargado de <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003> doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.003

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kim, Y. (2016). Peer observation for professional development: Teacher perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 42(1), 49–64. Descargado de <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1066615> doi: 10.1080/19415257.2015.1066615
- Korthagen, F. A. J. (2017). The reflective teacher: From concept to practice. *Teaching and Teacher Education*, 64, 10–21. Descargado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.002> doi: 10.1016/j.tate.2017.01.002
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. Descargado de <https://doi.org/10.1080/713693162> doi: 10.1080/713693162
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Richards, J. C. (2011). *The reflective teacher: A professional development guide*. Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Routledge.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. Descargado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004> doi: 10.1016/j.tate.2007.01.004
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the role of the university in the preparation of teachers. *Yearbook of the National Society for the Study of Edu-*

cation, 109(1), 1–24. Descargado de <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2010.01137.x> doi: 10.1111/j.1744-7984.2010.01137.x

FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: USO DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Sergio Cored Bandrés

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad actual está marcada por cambios constantes y profundos en distintos ámbitos, como el económico, social y educativo (para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2018). Los desafíos que enfrentamos en estos aspectos son cada vez más complejos, lo que hace imprescindible que las personas desarrollen un amplio conjunto de competencias para adaptarse a esta realidad en transformación. En este contexto, la educación desempeña un papel clave, ya que debe abordar problemáticas del mundo real (Drake, 2014) y preparar a los ciudadanos para afrontarlas. Por esta razón, el sistema educativo busca fomentar las denominadas competencias del siglo XXI (Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García y Orellana, 2020).

Además, la educación se concibe como una herramienta fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, independientemente de las dificultades que puedan enfrentar algunos individuos en su proceso de aprendizaje (García-Barrera, 2017). La Agenda 2030 respalda esta idea en su cuarto objetivo, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para ello, es crucial que la escuela se convierta en un entorno inclu-

sivo (Latorre, Liesa y Vázquez, 2018), donde se prepare a los estudiantes para desenvolverse en contextos diversos, valorando las diferencias como un factor enriquecedor.

En el ámbito de la Educación Superior, particularmente en la formación de docentes, y considerando a las universidades como agentes de cambio (Leiva y Gómez, 2015), es fundamental incorporar una educación inclusiva (Chaves, 2018). Esto permitirá que los futuros profesionales desarrollen competencias para seleccionar y aplicar estrategias didácticas que atiendan a la diversidad (Angenscheidt y Navarrete, 2017). Sin embargo, actualmente las universidades aún presentan dificultades para integrar formación específica en diversidad, lo que limita las oportunidades de aprendizaje significativo en este campo (Cardona-Moltó, Tichá y Abery, 2018).

Para abordar este desafío, es esencial implementar metodologías que fomenten la responsabilidad social, contribuyan a una formación integral y promuevan cambios positivos en la percepción de la diversidad. Un claro ejemplo de ello es el Aprendizaje-Servicio (ApS) (Collopy, Tjaden-Glass y McIntosh, 2020), una metodología que favorece el aprendizaje a través de la participación activa en experiencias de servicio comunitario (Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra y Ruiz, 2018). De este modo, no solo se forman profesionales altamente capacitados, sino también ciudadanos comprometidos con la transformación social (Rubio y Escofet, 2017).

2. Método

Este estudio se basa en una metodología cuantitativa. Además, la investigación sigue un diseño cuasi-experimental, caracterizado por el uso de grupos previamente conformados. Se ha empleado un diseño pretest-postest con grupo control no equivalente, realizando mediciones antes y después de la implementación de la experiencia de ApS.

2.1. Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico, específicamente por conveniencia. La muestra está

compuesta por dos grupos no equivalentes: el primer grupo incluye a 35 estudiantes de la Universidad de Zaragoza que cursan la doble mención en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje dentro del Grado en Magisterio en Educación Primaria. Por su parte, el grupo control está integrado por 29 estudiantes de la misma universidad, pertenecientes a la mención de Educación Física.

2.2. Instrumento

Para la recolección de datos, se ha hecho uso de un cuestionario compuesto por 27 ítems, extraídos de tres instrumentos distintos. Las respuestas se presentaron en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 indica "nada de acuerdo" y 5 "muy de acuerdo". En concreto, se incluyeron trece ítems de la escala desarrollada por Novo-Corti et al. (2011). Además, se utilizó la Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), seleccionando tres ítems de la subescala 1 y tres de la subescala 2. Por último, se añadieron ocho ítems del cuestionario de percepción del profesorado sobre la inclusión (Cardona-Moltó et al., 2018), adaptado por Chiner (2011).

La fiabilidad del cuestionario se evaluó mediante el índice de consistencia interna (Alpha de Cronbach), obteniendo un valor de 0.886, lo que indica una consistencia interna aceptable. El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el software estadístico SPSS (versión 26).

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se aplicó el pretest tanto al grupo experimental como al grupo control. Cuatro meses después, tras la implementación de la experiencia de ApS en el grupo experimental, se administró nuevamente el mismo cuestionario (postest) a todos los participantes. Dado que la prueba de Shapiro-Wilk indicó una distribución no normal, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el análisis de los datos.

3. Resultados

Los resultados presentados corresponden a 17 de los 27 ítems que conforman el cuestionario. El análisis de los datos revela que en el grupo experimental se produjo un cambio significativo ($p < 0,05$) en 10 de los 17 ítems, mientras que en el grupo control esta tendencia solo se observó en 2 de los indicadores.

Tabla 1

Valoración de las capacitaciones y reconocimiento de derechos

Ítem	Estadístico	Pretest (Exp)	Postest (Exp)	Pretest (Ctrl)	Postest (Ctrl)	P
14. Pienso que las personas con diversidad funcional son menos inteligentes que las demás	M	1.489	1.457	1.449	1.341	0.317
	DT	1.003	0.897	0.855	0.568	0.180
15. Creo que de las personas con diversidad funcional no puede esperarse demasiado	M	1.208	1.145	1.127	1.091	0.157
	DT	0.602	0.573	0.335	0.282	0.317
16. Considero que muchas personas con diversidad funcional pueden ser profesionales competentes	M	4.707	4.864	4.449	4.556	0.025*
	DT	0.702	0.534	1.337	1.124	0.083
17. Defiendo que las personas con diversidad funcional deberían tener las mismas oportunidades de empleo	M	4.551	4.739	4.841	4.663	0.034*
	DT	0.691	0.581	0.568	0.751	0.102

4. Discusión

Esta investigación ha buscado destacar el valor del Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología formativa en la educación superior y como una práctica de responsabilidad social universitaria. Durante esta etapa formativa se configuran creencias y actitudes que, con el tiempo, orientarán la práctica profesional de los educadores (Vélez-Calvo, Tárraga-Mínguez, Fernández-Andrés y Sanz-Cervera, 2016). En este sentido, la implementación de la metodología ApS ha favorecido el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad funcional, lo que facilitará la adopción de estrategias adecuadas para responder a las necesidades educativas del alumnado y potenciar sus capacidades (Colmenero y Pegalajar, 2015).

El estudio también respalda la idea de que el ApS promueve la parti-

cipación y el compromiso social (Hwang, Liu y Salusso, 2019), incentivando la implicación de los estudiantes en asociaciones, programas e instituciones que apoyan a personas en riesgo de exclusión, incluyendo aquellas con diversidad funcional.

5. Conclusión

Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos sugieren que los docentes deben fomentar la enseñanza desde un enfoque de equidad e inclusión (Steck y Perry, 2017). No obstante, a pesar del creciente interés de la comunidad educativa por los procesos inclusivos (López y Carmona, 2018), persisten desafíos como la escasez de profesionales especializados, la insuficiente formación (tanto inicial como continua) y la falta de recursos (Leiva y Gómez, 2015).

Aunque estos obstáculos han estado presentes durante años y el camino por recorrer sigue siendo largo, es esencial cuestionar y transformar los principios del modelo educativo tradicional (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016) con el objetivo de construir una escuela en la que los futuros docentes trabajen en conjunto para garantizar una educación en y para la diversidad (Leiva y Gómez, 2015).

6. REFERENCIAS

- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo xxi en alumnado del ámbito educativo. factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45–74. Descargado de <https://doi.org/10.5944/educXX1.23853> doi: 10.5944/educXX1.23853
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233–243. Descargado de <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500> doi: 10.22235/cp.v11i2.1500
- Cardona-Moltó, M. C., Tichá, R. y Aberly, B. (2018). Education for diversity

in initial teacher preparation programmes: A comparative international study. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 79–95. Descargado de <https://www.learntechlib.org/p/184467/>

- Chaves, C. F. (2018). La inclusión de personas con diversidad funcional en la educación superior. *Hojas y hablas*(16), 84–95. Descargado de <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a6> doi: 10.29151/hojasyhablas.n16a6
- Collopy, R., Tjaden-Glass, S. y McIntosh, N. (2020). Attending to conditions that facilitate intercultural competence: A reciprocal service-learning approach. *Teacher Education Faculty Publications*, 26(1), 19–37. Descargado de <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.102> doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0026.102
- Colmenero, R. y Pegalajar, P. (2015). Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165–189. Descargado de <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189> doi: 10.15581/004.29.165-189
- Drake, S. M. (2014). Designing across the curriculum for “sustainablewell-being”: A 21st century approach. En F. Deer, T. Falkenberg, B. McMilla y L. Sims (Eds.), *Sustainablewell-being: Concepts, issues, and educational practice* (pp. 57–76). Education for Sustainable Well-Being (ESWB) Press. Descargado de <https://www.coursehero.com/file/220118377/Backward-design-Drake-2014-4pdf/>
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A. y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education Citizenship and Social Justice*, 1–19. Descargado de <https://doi.org/10.1177/1746197918803857> doi: 10.1177/1746197918803857
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721–742. Descargado de <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809> doi: 10.1590/s0104-40362017002500809
- Hwang, C., Liu, H. y Salusso, C. J. (2019). Social responsibility initiative: examining the influence of a collaborative service learning project

on student learning. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 12(3), 356–363. Descargado de <https://doi.org/10.1080/17543266.2019.1652854> doi: 10.1080/17543266.2019.1652854

Latorre, C., Liesa, M. y Vázquez, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y tac con alumnos con tdah. *Magis*, 10(21), 137–152. Descargado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eatt> doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.eatt

Leiva, J. J. y Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185–200. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155171>

López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 83–98. Descargado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/351>

Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50. Descargado de <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521> doi: 10.6018/j/252521

para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), O. (2018). *The future of education and skills education 2030*. Descargado de https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Rubio, L. y Escofet, A. C. (2017). *Aprendizaje-servicio (aps): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.

Steck, A. y Perry, D. (2017). Secondary school leader perceptions about the inclusion of queer materials in the school course curricula. *The Curriculum Journal*, 28(3), 327–348. Descargado de <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1292180> doi: 10.1080/09585176.2017.1292180

Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas*

con minusvalía. Instituto Nacional de Servicios Sociales, D. L.

Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en educación inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75–94. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986222>

TRANSFORMAR LA DOCENCIA DESDE LA FORMACIÓN: EL PODER DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Silvia Anzano-Oto

1. INTRODUCCIÓN

La formación continua para los profesionales de la educación es imprescindible puesto que les permite permanecer actualizados y así mejorar su calidad docente (Gore et al., 2017; Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou y Creemers, 2017). El desarrollo profesional de los docentes es un proceso de continuo aprendizaje, una constante adquisición y elaboración de conocimientos, habilidades y actitudes para guiar el aprendizaje de su alumnado (Sancar, Atal y Deryakulu, 2021). Así pues, ese constante reciclaje les permite realizar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender las necesidades del alumnado del momento, influenciado por los veloces avances de la sociedad. Para ello, los docentes deben conocer y dominar alternativas que puedan introducir en el aula y así mejorar el aprendizaje de su alumnado, y sobre ello pueden enriquecerse en las distintas formaciones que, por lo general, imparten los denominados formadores de docentes y a las que voluntariamente asisten según posibilidades e intereses (Ping, Schellings y Beijgaard, 2018).

Entre las modificaciones que los docentes pueden implementar en su enseñanza, destacan las metodologías activas que facilitan el protagonismo del alumnado y promueven su participación y autonomía (Lliguin Muñoz, Aman Balseca, Echeverría Guzmán y Castillo Montúfar, 2024). El conocimiento actualizado sobre metodologías activas permite al docente diseñar experiencias de aprendizaje de mayor relevancia y motivadoras para

el alumnado, quien se beneficiará de experiencias más significativas y del desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la cooperación y la creatividad (Zambrano-Villacis, 2025).

La formación continua en metodologías activas no solo beneficia al aprendizaje del alumnado, sino también al propio docente. Burbaño-Buñay (2025) afirma que esta formación aumenta la autoeficacia y la seguridad en sí mismo, fomenta el intercambio de vivencias en las aulas entre los docentes participantes y crea espacios para reflexionar y analizar críticamente las prácticas pedagógicas llevadas a cabo con su alumnado.

Sin embargo, la formación continua en metodologías activas presenta ciertos desafíos pese a los beneficios estudiados. Los profesionales de la educación señalan la falta de tiempo, la escasez de recursos e incluso la limitada oferta de formación específica como algunos de los obstáculos que les dificultan su reciclaje constante y la formación en temas de gran relevancia para su ejercicio profesional (Alam, Aamir y Shahzad, 2020; Berhanu, 2024; Zindi y Sibanda, 2023). Pese a ello, los participantes en estas formaciones valoran especialmente el carácter práctico de las sesiones, que les permita aplicar lo aprendido, la posibilidad de recibir esa formación fundamentada en contextos reales similares a las aulas en las que ejercen, la posibilidad de recibir acompañamiento del formador y su *feedback* constructivo (Muijs et al., 2018). Además, se destaca la importancia de incluir espacios para que los docentes realicen autoevaluaciones y analicen sus experiencias previas, además de compartirlas con otros más expertos y generar redes de aprendizaje de buenas prácticas (Anderson y Taner, 2023; Darling-Hammond, Hylér y Gardner, 2017).

Para el planteamiento de las sesiones formativas se deben contemplar las necesidades, enfoques, perspectivas, emociones y metas del profesorado, favoreciendo su máximo desarrollo profesional (Korthagen, 2017). Tal y como indica la literatura (Alam et al., 2020), los docentes muestran preferencias por formaciones en las que tengan un rol activo, como las propias metodologías, en las que se realicen dinámicas que logren la implicación y motivación del profesorado participante; así, aprenden experimentando como su alumnado.

A su vez, la formación continua de los docentes en metodologías acti-

vas se alinea con la consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Unidas, 2025). La actualización de los docentes en estas metodologías fomenta prácticas educativas adaptadas a las necesidades y diversidad del alumnado, contribuyendo así a la equidad y a la inclusión.

Por tanto, esta formación continua docente debe incorporarse también a las rutinas de los futuros docentes para que así aprovechen al máximo cada una de las ofertas formativas que se les realicen, con el fin de permanecer siempre actualizados y proporcionar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado al contexto. Así, el objetivo del presente estudio es analizar las percepciones de los futuros docentes sobre la formación de metodologías activas recibida como complemento a su formación inicial.

2. MÉTODO

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque de carácter descriptivo con enfoque mixto, puesto que combina información cuantitativa y cualitativa acerca de percepciones sobre la formación recibida.

2.1. Participantes

La muestra está conformada por 35 participantes, futuros profesionales de la educación, concretamente y exclusivamente aquellos que han participado en la formación de metodologías activas. Por tanto, es un muestreo por conveniencia, puesto que el criterio clave era que la selección de futuros docentes debería haber participado en la formación en metodologías activas. Asimismo, coinciden en que todos ellos son futuros docentes de Educación Infantil, y prácticamente en su totalidad son mujeres.

2.2. Instrumento

El cuestionario fue el instrumento elegido para la recogida de datos, más concretamente, se elaboró un cuestionario de valoración para evaluar la percepción de los participantes sobre la sesión de formación. El cuestionario permitía recopilar información cuantitativa mediante las preguntas

cerradas de escala tipo Likert con puntuaciones de 0 a 10 (donde 0 era la menor puntuación y 10 la máxima puntuación) y también cualitativa con las preguntas abiertas que permitían recoger sugerencias y valoraciones más amplias y personales acerca de la sesión. De este modo, se obtiene una visión más completa de la sesión complementando así la información cuantitativa con los comentarios cualitativos que siempre enriquecen los datos.

2.3. Procedimiento

La recogida de la información se llevó a cabo tras la realización de la sesión formativa con el fin de valorar la formación recibida y los aprendizajes realizados en ella. Previamente a la administración del cuestionario, se expuso a los participantes que sus respuestas eran anónimas y se garantizó la confidencialidad, para posteriormente proceder a su cumplimentación individual y de manera voluntaria. Una vez recopilada la información se procedió a su análisis. Por una parte, para el análisis de los datos cuantitativos, se calcularon estadísticos descriptivos con el paquete estadístico SPSS, mientras que la información obtenida a través de las preguntas abiertas y por tanto, de carácter cualitativo, fue analizada mediante la identificación de patrones que permitieron interpretar y agrupar las percepciones de los participantes. Por último, la extracción de conclusiones en base a estos resultados obtenidos y su relación con la literatura existente que respalda esta investigación.

3. RESULTADOS

El objetivo del presente estudio fue analizar las percepciones de futuros docentes sobre la formación de metodologías activas recibida como complemento a su formación inicial, es decir, podría considerarse el comienzo de una formación continua para su desarrollo profesional. Para ello, se recopilaron y analizaron las valoraciones proporcionadas por los docentes participantes respecto a algunos aspectos de la sesión formativa: ambiente, participación, pragmática, puntuación global y aquellas dinámicas o elementos de la sesión mejor valorados. En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos en las valoraciones cuantitativas y posteriormente se

mostrarán percepciones cualitativas que faciliten obtener percepciones más completas sobre las valoraciones docentes de la formación. Los distintos aspectos de la formación evaluados por los docentes son: el ambiente cómodo y favorecedor para que participen los futuros docentes, la posibilidad de participar activamente para comprender la metodología, los ejemplos proporcionados de contextos educativos reales y por último puntuar la sesión. Respecto al ambiente creado por las formadoras ($M=9,73$; $DT=0,52$) se obtiene que la mayoría de los participantes, además de manera uniforme por la baja DT, consideraron que el ambiente era cómodo y propicio para su participación, es decir, las formadoras lograron crear un entorno favorable para aprender y compartir. En la misma línea, el carácter participativo de la sesión facilitó la comprensión de la metodología ($M= 9,24$; $DT= 1,17$). Pese a que en esta cuestión las puntuaciones son más variadas según la DT, la elevada puntuación media refleja la percepción positiva sobre cómo la sesión contribuyó a la participación y por ende, a una mejor comprensión de la metodología. Durante la práctica, también han sido muy bien valorados los ejemplos proporcionados y contextualizados para desarrollar la autonomía del estudiantado con la metodología sobre la que reciben la formación ($M= 9$; $DT= 1,15$). La puntuación global es excelente, todos los participantes proporcionaron calificaciones elevadas a la sesión mostrando así su satisfacción y utilidad de la misma ($M= 9,30$; $DT= 0,95$). Asimismo, los docentes realizaron

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la valoración de la formación

Aspectos de la formación	M	DT
Ambiente cómodo y participativo	9,73	0,52
Participación activa para comprender la metodología	9,24	1,17
La claridad de los ejemplos proporcionados para favorecer la autonomía	9,00	1,15
Puntuación global a la sesión	9,30	0,95

la valoración expresando sus percepciones acerca de aquellos elementos vivenciados en la formación más valiosos para su desempeño profesional. De todos los aspectos mencionados cabe destacar la importancia que los futuros docentes le dan al carácter práctico de la sesión que algunos participantes lo expresan como “la puesta en escena de la metodología y ver

qué dinámicas se pueden realizar con ella”, “poder conocer metodologías que han sido implementadas y que yo podré aplicar en mi aula”, “poner en práctica la metodología para entenderla mejor y llevarla de mejor manera al aula”. También mencionaban el enriquecimiento que supone aprender sobre metodologías que te permiten trabajar el currículo de manera atractiva y lo manifestaban así “me pareció muy valioso entender cómo, siguiendo el currículo, se pueden realizar actividades dinámicas”, “las posibilidades que ofrece la metodología”, “cómo desarrollar la metodología para motivar al alumnado y fomentar su autonomía”. Estrechamente relacionado con esto, se cuestionó sobre lo que les gustaría encontrar en futuras formaciones que hayan experimentado en esta y las respuestas apuntaban a que fue una sesión muy activa y práctica, que es muy necesario el tiempo que tuvieron para experimentar con la metodología “me gustaría que mantuvieran igual la dinámica”, aunque en caso de repetir, sugieren que la formación sea de mayor duración. Para finalizar, destacan que les gustaría que se mantuviese la cercanía de las formadoras, la interacción y retroalimentación positiva entre los participantes, en definitiva, el buen clima generado en la misma “me parece una experiencia increíble”.

4. DISCUSION

Esta investigación evidencia el impacto positivo de la formación en metodologías activas en futuros docentes. Los participantes han resaltado la relevancia de que las formaciones sean prácticas y aplicables a los contextos educativos actuales. El aprendizaje experiencial fue especialmente valorado, reforzando la importancia de experimentar para comprender y aplicar lo aprendido (Gore et al., 2017; Kyriakides et al., 2017).

Los resultados refuerzan la necesidad de priorizar enfoques activos en la formación docente, como también indican (Alam et al., 2020). Además, se destaca el papel del formador como acompañante del proceso, brindando retroalimentación que favorece la reflexión pedagógica y el intercambio de experiencias (Anderson y Taner, 2023).

Uno de los principales desafíos señalados es el tiempo limitado para una formación más profunda (Berhanu, 2024; Zindi y Sibanda, 2023),

lo cual debe ser considerado en el diseño de futuras propuestas formativas. También se coincide con la literatura en cuanto a la importancia de incluir reflexión, interacción y experimentación como componentes esenciales (Darling-Hammond et al., 2017).

5. REFERENCIAS

- Alam, J., Aamir, S. M. y Shahzad, S. (2020). Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy practice. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review (RJSSER)*, 1(1), 56–75. Descargado de <https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020%2856-75%29> doi: 10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020(56-75)
- Anderson, J. y Taner, G. (2023). Building the expert teacher prototype: A metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 38, 100485. Descargado de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485> doi: 10.1016/j.edurev.2022.100485
- Berhanu, K. Z. (2024). The implementation of teachers' continuous professional development (cpd): the role of teachers' personal characteristics, perception towards cpd, and support of school leaders. *Research in Educational Administration & Leadership*, 9(3), 295–332. Descargado de <https://doi.org/10.30828/real.1386266> doi: 10.30828/real.1386266
- Burbaño-Buñay, E. S. (2025). Prácticas de innovación educativa para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en educación superior. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 188–200. Descargado de <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/169> doi: 10.55813/gaea/jessr/v5/n1/169
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H. y Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results

from a randomized controlled trial of quality teaching rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113. Descargado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007> doi: 10.1016/j.tate.2017.08.007

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teacher and Teaching*, 23(4), 387–405. Descargado de <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523> doi: 10.1080/13540602.2016.1211523

Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou, A. y Creemers, B. P. M. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 465–486. Descargado de <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1349093> doi: 10.1080/02619768.2017.1349093

Lliguin Muñoz, A. M., Aman Balseca, D. J., Echeverría Guzmán, Y. y Castillo Montúfar, C. R. (2024). Programa de formación continua en metodologías activas para mejorar la gestión pedagógica en básica superior. *Revista Científic*, 9(2), 20–41. Descargado de <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E2.1.20-41> doi: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E2.1.20-41

Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Kyriakides, L., Creemers, B. P. y Teddlie, C. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: how useful is the international system for teacher observation and feedback (istof). *ZDM*, 50(3), 395–406. Descargado de <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0921-9> doi: 10.1007/s11858-018-0921-9

Ping, C., Schellings, G. y Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. Descargado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003> doi: 10.1016/j.tate.2018.06.003

Sancar, R., Atal, D. y Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. Descargado de <https://doi.org/10.1016/j.tate>

.2021.103305 doi: 10.1016/j.tate.2021.103305

Unidas, N. (2025). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Descargado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161–173. doi: 10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167

Zindi, B. y Sibanda, M. (2023). Desafíos que impiden la implementación de programas efectivos de desarrollo profesional docente continuo en el departamento de educación de eastern cape. *Ética Empresarial y Liderazgo*, 7(4), 46–61. Descargado de <https://doi.org/10.61093/bel.7%284%29.46-61.2023> doi: 10.61093/bel.7(4).46-61.2023

LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Mireya Mallén-Berdejo ¹

1. INTRODUCCIÓN

La formación continua docente supone una evolución educativa duradera que tiene como finalidad ofrecer conocimiento a lo largo de la vida profesional de un maestro para mejorar la excelencia educativa (Bezerra y Coutinho, 2024). En la sociedad actual se aprecian rápidos avances tecnológicos y cambios sociales. En este contexto, es fundamental que la educación siga esta misma dirección a través de la capacitación de docentes en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias (Aldeni de O. Andrade, da Silva, de Medeiros Oliveira, Dalva da Silva Santos y Batista Leonez, 2024). Además, la formación continua ofrece la oportunidad de potenciar la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y, en consecuencia, favorece el desarrollo personal y profesional (Lubbe y Botha, 2020). Por lo tanto, con el fin de evitar que la educación sea estática, los docentes tienen la responsabilidad de adquirir nuevas herramientas y enfoques pedagógicos para asegurar que los estudiantes reciban una enseñanza de calidad. Esta formación permite a los docentes no solo mejorar sus habilidades pedagógicas, sino también comprender mejor las nuevas demandas sociales, lo que contribuye a la transformación de los procesos educativos (Richards, Jacobs, Ivy y Lawson, 2020).

¹Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Universidad de Zaragoza)

2. DESAFIOS ACTUALES EN LA ENSEÑANZA

La educación enfrenta desafíos complejos que requieren un enfoque dinámico y actualizado. Entre ellos, el uso de nuevas tecnologías en el aula es uno de los más significativos, ya que exige que los docentes se capaciten constantemente para integrar herramientas digitales de manera efectiva en su práctica (Engelbrecht y Ankiewicz, 2016). En este sentido, la educación debe estar cada vez más integrada con el mundo digital y responder a los avances tecnológicos (Leahy, Holland y Ward, 2019). Según resultados de diferentes investigaciones, a pesar de que los docentes cuentan con apoyo en la escuela, la mayoría de ellos no tienen un desarrollo profesional continuo (Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero y García-Martínez, 2020), lo que supone una dificultad en la metodología de enseñanza de las asignaturas TIC.

Otro de los principales desafíos actuales en la enseñanza es la diversidad que se puede encontrar en el aula. La diversidad se entiende como la variedad de características, habilidades, intereses, culturas y contextos sociales que los estudiantes traen consigo al entorno educativo (Rucinski, 2022). Por lo tanto, se incluyen diferencias en los estilos de aprendizaje, en las necesidades especiales así como diferentes enfoques culturales o lingüísticos, lo que conlleva a que los docentes adopten enfoques pedagógicos flexibles y personalizados (Liu, Fisher, Forbes y Evans, 2017; Sanger, 2020). En este contexto, el profesorado debe estar preparado para abordar los diferentes desafíos que hay en el aula. Por lo tanto, la formación continua ofrece a los docentes herramientas para gestionar estas diferencias, desde el uso de metodologías diferenciadas hasta el fomento de un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso (Aldeni de O. Andrade et al., 2024; Miguez, 2021). Otro de los aspectos fundamentales de la formación continua del profesorado es el desarrollo de conocimientos sobre adaptaciones curriculares, tecnologías educativas y enfoques específicos para estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Además, esta formación continua permite a los docentes adquirir unas competencias específicas que van a dar lugar a la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, independientemente de su contexto o capacidad. En este sentido, la formación continua no solo es clave para mejorar la práctica docente, sino también pa-

ra crear aulas más equitativas y accesibles para todos (Vera-Rivera, Rizzo-Andrade, Ferrín-Vera y Zambrano-Figueroa, 2024).

Por otro lado, la presión por mejorar los resultados académicos y la responsabilidad hacia los estudiantes a menudo genera estrés en los docentes (Al-Abri et al., 2023; Jerrim y Sims, 2021). La constante evaluación de los estudiantes, la exigencia de cumplir con los estándares educativos y la competencia en el aula pueden generar una sensación de sobrecarga (Poza-Luján, Calafate, Posadas-Yagüe y Cano, 2016). Esto no solo afecta su bienestar emocional y físico, sino que también puede influir en su desempeño profesional y en su capacidad para mantener un ambiente de aprendizaje positivo. La gestión de la diversidad, los conflictos y la tecnología en el aula exige a los docentes una actualización constante en metodologías, gestión emocional y recursos educativos para adaptarse eficazmente a un entorno cambiante. Todos estos factores requieren una formación continua que permita a los docentes enfrentar estos retos de manera efectiva y con confianza (Vite, 2017). Con una formación adecuada, los docentes no solo podrán lidiar con estas presiones de forma más saludable, sino también fomentar un clima educativo más productivo y satisfactorio para ellos y sus estudiantes.

3. LA FORMACIÓN CONTINUA Y SU RELACIÓN CON LOS PILARES DE DELORS

En la actualidad, nos encontramos en un momento de constantes cambios y transformaciones que impactan todos los aspectos de nuestra vida, incluida la educación. En este contexto, la formación continua docente se presenta como un elemento clave para afrontar estos desafíos y asegurar que los educadores estén capacitados para adaptarse a un mundo en constante evolución (Ahumada, 2024). La enseñanza, además de ser una fuente de acumulación de conocimientos, debe formar a individuos capaces de aprovechar y emplear, a lo largo de toda su vida, las oportunidades que se les presenten. La formación continua de los docentes permite la actualización, profundización y enriquecimiento de sus saberes (Barragán, 2023), lo cual es esencial para poder adaptarse a los rápidos cambios sociales,

tecnológicos y educativos del siglo XXI.

3.1. Los pilares de Delors

Para lograr estos objetivos, la educación debe estar alineada con los cuatro pilares del conocimiento propuestos por Jacques Delors (2013): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A menudo, estos pilares del conocimiento han sido asociados principalmente a la formación de los estudiantes, pero ¿por qué no aplicarlos también a los docentes? De acuerdo con Delors (2013), los pilares del conocimiento no solo son fundamentales para la educación de los estudiantes, sino también para el desarrollo profesional y personal de los docentes. A través de la formación continua, los educadores pueden incorporar estos principios en su práctica diaria, convirtiéndose en agentes de cambio que no solo actualizan sus conocimientos, sino que también contribuyen a la transformación educativa (Meza-Cortés y Torrego-Egido, 2022).

El pilar de aprender a conocer implica que los docentes deben estar en un proceso constante de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades (?). La formación continua permite que los profesores se actualicen en sus áreas de especialización y en nuevas metodologías pedagógicas, lo que les ayuda a enseñar mejor a sus estudiantes y a fomentar una mayor curiosidad y pensamiento crítico en ellos (Delors, 2013). En este sentido, los talleres y programas de formación continua son fundamentales para garantizar que los educadores estén al tanto de los avances más recientes y puedan implementar nuevas ideas en su práctica educativa.

Aprender a hacer se refiere a la habilidad de aplicar el conocimiento de manera práctica y útil (Barendsen y Henze, 2017). Para los docentes, esto significa que deben ser capaces de integrar las teorías y conceptos que aprenden en su formación continua con situaciones reales del aula. No se trata solo de dominar un contenido, sino de saber cómo transmitirlo y aplicarlo de forma efectiva en un contexto concreto (Delors, 2013). A través de la formación continua, los profesores adquieren las herramientas necesarias para responder a los cambios constantes en la educación, utilizando tecnologías emergentes y metodologías innovadoras que permiten mejorar

el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El pilar de aprender a vivir juntos subraya la importancia de la convivencia y la colaboración en un entorno diverso. Para los docentes, esto significa fomentar en sus estudiantes valores como el respeto, la tolerancia y la empatía, además de enseñarles a trabajar de manera cooperativa (Evans y Pawlina, 2022). La formación continua también desempeña un papel esencial en la capacitación de los educadores para crear ambientes de aprendizaje inclusivos, donde la diversidad se valore y se promueva el trabajo en equipo, tanto entre los alumnos como entre los propios docentes (Delors, 2013).

Finalmente, aprender a ser hace referencia al desarrollo integral de la persona, tanto en términos emocionales como intelectuales. La formación continua docente debe promover no solo el crecimiento profesional, sino también el bienestar personal de los educadores, ayudándoles a gestionar el estrés, mantener la motivación y encontrar un equilibrio entre su vida personal y profesional (Delors, 2013). La educación debe ofrecer a los docentes las herramientas necesarias para que desarrollen su potencial al máximo, lo que les permitirá, a su vez, inspirar y motivar a sus estudiantes a hacer lo mismo.

4. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN CONTINUA

Existen múltiples enfoques y estrategias para implementar la formación continua en el ámbito docente. La formación presencial sigue siendo una de las formas más tradicionales, pero ha dado paso a nuevas modalidades como los cursos en línea, talleres virtuales y programas híbridos (Adeel et al., 2023). Las plataformas digitales permiten el acceso a materiales educativos de calidad desde cualquier lugar y en cualquier momento. Además, la formación colaborativa, a través de comunidades de práctica y grupos de trabajo, permite que los educadores aprendan unos de otros y compartan experiencias. Otra estrategia efectiva es el desarrollo de programas de mentoría, donde los docentes más experimentados guían a los más jóvenes, favoreciendo la transmisión de conocimientos y el aprendizaje práctico. También se está promoviendo la formación especializada, como el desarro-

llo de competencias digitales, gestión del aula, o la atención a la diversidad, que aborden áreas específicas del quehacer docente.

En este contexto, el concepto de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1976) se convierte en una pieza clave. La característica fundamental de este aprendizaje es la capacidad de relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas. Este enfoque se adapta perfectamente a las estrategias de formación continua, ya que fomenta que los docentes no solo adquieran nuevos contenidos, sino que también los integren de manera coherente y significativa en su práctica educativa (Calderón y Martínez, 2014). Además, para que los docentes logren implementar estrategias de aprendizaje significativo en sus aulas, es fundamental que reciban formación que no solo se enfoque en la adquisición de técnicas y métodos, sino que también promueva su motivación intrínseca por aprender y enseñar. Esto implica diseñar programas de formación que sean útiles, conectados con la práctica educativa diaria y que fomenten una actitud positiva hacia el aprendizaje. Los docentes deben entender cómo los alumnos construyen su conocimiento, cómo facilitar su interacción y colaboración, y cómo crear un ambiente que favorezca el desarrollo del aprendizaje significativo.

5. CONCLUSIONES

La formación continua es un pilar fundamental para la mejora de la práctica educativa, ya que permite a los docentes implementar métodos innovadores y adaptados a las necesidades de los estudiantes. Facilita la integración de herramientas digitales, estrategias pedagógicas activas y enfoques diferenciados, promoviendo la participación y el aprendizaje autónomo. Además, fortalece la gestión del aula, creando un ambiente positivo y productivo que favorece el desarrollo integral de los alumnos. Asimismo, contribuye a la resolución de problemas y a la personalización de la enseñanza, garantizando una educación más equitativa e inclusiva. Como resultado, los estudiantes reciben una formación más enriquecedora que potencia tanto su desarrollo cognitivo como socioemocional.

De cara al futuro, la formación continua docente deberá enfocarse en la integración de nuevas tecnologías en todos los ámbitos del proceso edu-

cativo. La globalización y la creciente movilidad de los estudiantes exigen que los educadores estén preparados para un mundo más interconectado y multicultural. En este sentido, la capacitación docente no solo debe centrarse en la actualización de conocimientos académicos, sino también en el desarrollo de habilidades blandas esenciales, como la empatía, el liderazgo y la gestión de equipos.

Además, se espera que los programas de formación evolucionen hacia modelos más personalizados y flexibles, adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada docente. En definitiva, la formación continua no es solo un recurso para el crecimiento profesional de los educadores, sino una necesidad imperativa para transformar la educación. A medida que la sociedad avanza, los docentes deben seguir aprendiendo, evolucionando y adaptándose para garantizar una enseñanza de calidad, capaz de responder a los desafíos del presente y del futuro.

6. REFERENCIAS

- Adeel, Z., Mladjenovic, S., Smith, S., Sahi, P., Dhand, A., Williams-Habibi, S., ... Moisse, K. (2023). Student engagement tracks with success in-person and online in a hybrid-flexible course. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 12. Descargado de <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcecea.2023.2.14482> doi: 10.5206/cjsotlrcecea.2023.2.14482
- Ahumada, F. S. (2024). La formación docente en la era digital: práctica reflexiva, aprendizaje situado e inteligencia artificial. *Ensayos Pedagógicos*, 19(2), 4. Descargado de <http://doi.org/10.15359/rep.19-2.7> doi: 10.15359/rep.19-2.7
- Al-Abri, A. b. S. b. A., Bin, M. A., Adnan, M., Jamil, A. I. B., Awae, F. y Abuhassna, H. (2023). Relationship between accountability and teachers' performance: A systematic review of literature. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(10), 909–914. Descargado de <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i10/18922> doi: 10.6007/IJARBSS/v13-i10/18922

- Aldeni de O. Andrade, M., da Silva, D., de Medeiros Oliveira, A., Dalva da Silva Santos, M. y Batista Leonez, E. (2024). The importance of continuous teacher training for the new teaching profile: a bibliographical review and data analysis. *Revista Gênero E Interdisciplinaridade*, 5(03), 63–81. Descargado de <https://doi.org/10.51249/gei.v5i03.2057> doi: 10.51249/gei.v5i03.2057
- Barendsen, E. y Henze, I. (2017). Relating teacher pck and teacher practice using classroom observation. *Research in Science Education*, 49, 1141–1175. Descargado de <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9637-z> doi: 10.1007/s11165-017-9637-z
- Barragán, L. P. M. (2023). Formación permanente del profesor en la escuela y su aporte en el desarrollo del pensamiento crítico en contextos rurales de montería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 6505–6526. Descargado de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8239 doi: 10.37811/cl_rcm.v7i5.8239
- Bezerra, A. A. y Coutinho, D. J. G. (2024). Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(4), 1712–1732.
- Calderón, A. y Martínez, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128–153. Descargado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulos363/re36306.pdf?documentId=0901e72b817fcf28>
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación, informe para la unesco sobre educación superior. *Revista Galileo*, 23, 103–110.
- Engelbrecht, W. y Ankiewicz, P. (2016). Criterios para el desarrollo profesional continuo del conocimiento profesional de los profesores de tecnología: una perspectiva teórica. *Revista Internacional de Educación en Tecnología y Diseño*, 26, 259–284. Descargado de <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9309-0> doi: 10.1007/s10798-015-9309-0
- Evans, D. y Pawlina, W. (2022). The future of anatomy education: Learning from covid-19 disruption. *Anatomical Sciences Education*, 15(4), 643–649. Descargado de <https://doi.org/10.1002/ase.2203> doi: 10

.1002/ase.2203

- Fernández-Batanero, J., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. y García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45, 513–531. Descargado de <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389> doi: 10.1080/02619768.2020.1827389
- Jerrim, J. y Sims, S. (2021). School accountability and teacher stress: international evidence from the oecd talis study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 5–32. Descargado de <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09360-0> doi: 10.1007/s11092-021-09360-0
- Leahy, S. M., Holland, C. y Ward, F. (2019). The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom. *Futures*, 113, 102422. Descargado de <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009> doi: 10.1016/j.futures.2019.04.009
- Liu, Y., Fisher, L., Forbes, K. y Evans, M. (2017). The knowledge base of teaching in linguistically diverse contexts: 10 grounded principles of multilingual classroom pedagogy for eal. *Language and Intercultural Communication*, 17, 378–395. Descargado de <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368136> doi: 10.1080/14708477.2017.1368136
- Lubbe, W. y Botha, C. S. (2020). The dimensions of reflective practice: a teacher educator's and nurse educator's perspective. *Reflective Practice*, 21(3), 287–300. Descargado de <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1738369> doi: 10.1080/14623943.2020.1738369
- Meza-Cortés, A. y Torrego-Egido, L. (2022). Influencia del informe delors en la práctica docente de contextos educativos de españa y méxico. *ReiDocrea*, 11(46), 540–552. doi: 10.30827/Digibug.77271
- Miguez, L. (2021). Continuous training of mathematics teachers to attend populations in contexts of diversity. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16, 355–364. Descargado de <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3137367> doi: 10.1109/RITA.2021.3137367

- Poza-Luján, J., Calafate, C., Posadas-Yagüe, J. y Cano, J. (2016). Assessing the impact of continuous evaluation strategies: Tradeoff between student performance and instructor effort. *Transactions on Education*, 59, 17–23. Descargado de <https://doi.org/10.1109/TE.2015.2418740> doi: 10.1109/TE.2015.2418740
- Richards, K., Jacobs, J., Ivy, V. y Lawson, M. (2020). Preservice teachers perspectives and experiences teaching personal and social responsibility. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25, 188–200. Descargado de <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1702939> doi: 10.1080/17408989.2019.1702939
- Rucinski, C. (2022). Racial and ethnic diversity in education and individual student development: Understanding the full picture in the era of school choice. *Review of General Psychology*, 26, 377–394. Descargado de <https://doi.org/10.1177/10892680211046513> doi: 10.1177/10892680211046513
- Sanger, C. S. (2020). *Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments* (C. Sanger y N. Gleason, Eds.). Palgrave Macmillan. Descargado de https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2 doi: 10.1007/978-981-15-1628-3_2
- Vera-Rivera, M. A., Rizzo-Andrade, M. O., Ferrín-Vera, P. F. y Zambrano-Figueroa, H. E. (2024). Rol del docente en la creación de entornos inclusivos. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 34–47. Descargado de <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.219> doi: 10.62574/rmpi.v4i3.219
- Vite, H. R. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia huasteca boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). Descargado de <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219> doi: 10.29057/esh.v5i9.2219

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Alberto Quílez Robres ¹

1. INTRODUCCIÓN

La formación continua del docente es fundamental para responder a la diversidad de los alumnos, quienes provienen de distintos contextos personales, sociales, culturales y lingüísticos. Esto permite fomentar un aprendizaje global e integrador en un ambiente de equidad.

Por ello, se considera importante abordar la formación continua del profesorado, ya que se justifica plenamente. Más aún, se convierte en una necesidad esencial para responder con calidad y eficacia a la diversidad del alumnado. El máximo nivel de competencia de un docente debe radicar en su capacidad para enseñar a todos los niños de los distintos grupos, atendiendo a sus diferentes circunstancias, necesidades e intereses, mediante el uso de pedagogías, metodologías y estrategias variadas que faciliten su aprendizaje (Rojo Ramos, 2023).

Conviene destacar que la diversidad es una realidad en todos los ámbitos sociales, merecedora de respeto, de consideración de singularidades y de igualdad de derechos. Por tanto, se considera que atender a la mediación de esa diversidad en busca de la igualdad de resultados supone un desafío que se concreta en una propuesta específica de enseñanza y en el compromiso explícito de la comunidad educativa para llevarla a cabo. Esta propuesta se concreta en la educación inclusiva y es la base de la mejora de enseñar y de aprender, acepciones que deben ser entendidas como prin-

¹Universidad de Zaragoza

cipios para la acción y no como metas a alcanzar. Para llevarla a cabo con calidad y eficacia es necesario que exista un compromiso explícito en relación con las condiciones y valores que la sustentan, porque de él depende la cohesión de las intervenciones (Villar Varela, Méndez-Lois, Barreiro Fernández y Permuy Martínez, 2023).

La diversidad es fundamental para la vida y en el ámbito educativo, se debe considerar en las actitudes profesionales, ya que en las escuelas coexisten múltiples realidades (culturales, sociales, económicas, etc.). La diversidad cultural implica la convivencia de personas con distintos elementos culturales, mientras que la diversidad étnica se refiere a grupos en situaciones vulnerables. En los últimos veinte años, la población inmigrante ha crecido significativamente. Además, se mencionan tipos de diversidad: individual, donde cada persona es única; socioeducativa, que depende de factores socioculturales y económicos familiares; y competencial, que abarca las habilidades previas y las que se desean adquirir. Mejorar la escuela para quienes más lo necesitan implica abrirla a su entorno y entender su contexto y necesidades (Morales Yago, Cuesta Aguilar y Jurado Almonte, 2024).

La formación continua es clave para el desarrollo profesional del docente y la evolución de las prácticas educativas. Un maestro que enfrenta nuevas situaciones positivamente y evita la rutina negativa se mantiene en constante crecimiento profesional, ampliando su formación más allá de la universidad. El docente debe analizar las necesidades educativas de su alumnado y responder a su diversidad, proponiendo ajustes curriculares y metodológicos, fomentando la autonomía, el trabajo colaborativo y la implicación de la escuela y la familia en el proceso educativo (Torrejón, 2021).

Los planteamientos que fundamentan la necesidad de enseñar para una población diversa se relacionan con la educación inclusiva. La diversidad en capacidades, conocimientos, habilidades, valores, intereses y motivaciones de los alumnos es evidente en todo sistema educativo, por lo que las estrategias docentes deben permitir que el alumnado logre los fines educativos en igualdad de condiciones. En cuanto a la formación del profesorado en España, aunque ha mejorado, los cambios han sido superficiales y la formación inicial no garantiza todas las competencias necesarias a lo largo de su carrera. La formación continua se lleva a cabo mediante actividades

durante la práctica profesional, con la participación del profesorado en su evaluación (Barrios Palacios, Fabre Cavanna, Zambrano Miranda, Guerrero Ávila y Ortiz Aguilar, 2021).

Si se toma un ejemplo de las políticas implementadas en las diversas comunidades autónomas, en el II Plan Andaluz de Atención a la Diversidad se describe la política de atención a la diversidad de la administración educativa andaluza, destacando la necesidad de reforzar actuaciones para el profesorado, esencial para asegurar una educación de calidad para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 14, señala que “La administración educativa protege e inspecciona el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los alumnos, de los padres y, en su caso, de sus representantes legales.” Esto evidencia que la formación profesional del profesorado se prioriza sobre el nivel académico y las necesidades del alumnado. La legislación educativa en Andalucía, a través del Art. 142 y siguientes, establece que el sistema educativo debe garantizar la calidad a través de la inspección y promover la formación de centros y equipos docentes, impulsando la formación permanente del profesorado. Además, se busca favorecer el desarrollo profesional y la actualización de conocimientos para adaptar la enseñanza a las demandas sociales y a los proyectos educativos, asegurando un marco integrado y en continua evolución (Brito y de Oca Osuna, 2024).

Hay varios factores asociados a la existencia de prácticas inclusivas en la escuela. Entre otros, hay que señalar: la formación del profesorado, el trabajo colaborativo en los centros y la actitud de los docentes. Objetivos: El objetivo de este estudio es analizar el papel de la formación continua que reciben los profesores sobre orientaciones y estrategias educativas para la atención de la diversidad en la inclusión educativa, teniendo como colectivo referente en primaria a los equipos directivos (Maquera, Condori, Gonzáles y Paredes, 2024).

El profesorado es clave para la orientación inclusiva en el colegio. Cuanto más se involucran con personas discapacitadas o con necesidades educativas especiales, más actitudes positivas desarrollan hacia su inclu-

sión, aceptando diferencias como parte de la vida. Esta implicación ayuda a minimizar el impacto de las etiquetas y a tratar a este colectivo como uno más del grupo, superando barreras arquitectónicas y mentales. El papel del profesorado es fundamental, junto con los otros agentes escolares. La colaboración entre profesorado, profesionales, familias y comunidad educativa es esencial en la toma de decisiones y acciones inclusivas. Durante el curso, se realizó un cuestionario sobre la formación del profesorado en sus centros de trabajo (Valdés, 2023).

2. METODO

A continuación, se describen los diferentes aspectos que conciernen a la metodología empleada para llevar a cabo este estudio.

2.1. Diseño de la investigación

Este estudio transversal no experimental investiga la influencia de la formación continua del profesorado en su actitud hacia la atención a la diversidad en el aula (Brito y de Oca Osuna, 2024; Mujica-Johnson, Concha López, Peralta Ferroni y Burgos Henríquez, 2024). La investigación es cuantitativa y requiere análisis estadístico de los datos. Su objetivo es conocer cómo perciben los docentes su formación y preparación actual, así como el uso de herramientas TIC para que el alumnado realice actividades de atención a la diversidad de manera autónoma (Maquera et al., 2024; Rojo Ramos, 2023). Los centros educativos deben prever atenciones diversificadas con metodologías menos "transmisivas", alineadas con tendencias educativas actuales (Valdés, 2023). La integración de las TIC facilita atender la diversidad, adaptando las actividades a diferentes ritmos de aprendizaje, lo que sugiere que la formación continua es útil en este aspecto (Gordillo y Prado, 2024).

2.2. Población y Muestra

Los criterios de selección han sido los siguientes: Titulación Académica o de Procedencia (TAP) sea la de Maestro Diplomado (Magisterio sin especialidad) o Logopeda. Aunque la realidad refleje otro colectivo, el de

referencia es el de docentes de educación infantil y primaria. Se siguió un procedimiento de elección de una muestra intencional, buscando seleccionar casos concretos que formaran un grupo significativo (Barrios Palacios et al., 2021). Una muestra bien seleccionada permite generalizar resultados a toda una población. A mayor tamaño de la muestra, mejor se refleja la realidad del colectivo. Esta investigación logró una muestra amplia gracias a la colaboración de Unidades de Orientación Escolar. Se establecieron criterios para asegurar que el profesorado de la unidad se reincorporara al centro al inicio del curso. A un mes del inicio, se comenzó la recogida de datos que continuó hasta la segunda mitad de octubre, dando lugar a análisis y resultados que se presentaron en marzo de la asamblea general del Sindicato, que los propuso. Mantener el cuestionario online por tanto tiempo buscaba recoger el máximo de incorporaciones del profesorado durante asambleas de delegados autorizados.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Para el proyecto de investigación se utilizaron diversos instrumentos de recopilación de datos:

- una ficha de identificación y entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes del Aula Taller;
- observaciones semiestructuradas durante las sesiones de formación;
- una matriz de evaluación completada por los participantes antes y después de la formación.

Se recopilaron datos sobre indicadores como frecuencia de uso de tecnología, relación entre técnicas e instrumentos, población objetivo, método de aplicación, duración y referencias bibliográficas (Martínez Gómez de Albacete, Santamaria Blasco y Zanón Cuenca, 2022). Estos instrumentos buscaban extraer conclusiones sobre el progreso docente y áreas de mejora en su formación inicial y continua en el Aula Taller. La ficha de identificación mostró que la mayoría eligió .Aula Taller como su opción principal, aunque se mencionaron diversos nombres alternativos. Un cuestionario semiestruc-

turado exploró aspectos clave de la formación inicial del profesorado, incluyendo recursos didácticos, niveles de formación y evaluaciones realizadas.

2.4. Procedimiento de análisis de datos

Para analizar los datos de la encuesta en línea, se consideró el enriquecimiento metodológico a través de la triangulación de estrategias, combinando análisis técnico de respuestas y estadísticas cuantitativas (Rojo Ramos, 2023). Se comenzó con estadísticas descriptivas de los ítems cerrados y, luego, se analizaron respuestas libres para formular y contrastar hipótesis con pruebas estadísticas y cualitativas. La robustez de la investigación se basa en esta diversidad metodológica, que permite ilustrar la realidad educativa que investigamos.

Se optó por el análisis de factores, transformando los ítems en escala Likert en intervalos de confianza del 95

3. RESULTADOS

Se ha realizado un análisis sobre la práctica docente y la formación continua en atención a la diversidad educativa, utilizando instrumentos como entrevistas, observaciones y matrices de evaluación. Los indicadores incluyen uso de tecnología, técnicas, población objetivo y duración de intervenciones (Maquera et al., 2024). Los resultados muestran que los docentes aplican estrategias y contenidos adecuados a los niveles educativos, haciendo adaptaciones en criterios de evaluación según las necesidades del alumnado. Se crean actividades de recuperación para aquellos con dificultades y se implementan ajustes organizativos que favorecen la atención individualizada (Brito y de Oca Osuna, 2024; Mujica-Johnson et al., 2024).

Se han identificado competencias clave en la organización de aprendizajes para alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y adaptación de metodologías, incluyendo trabajo en grupos pequeños y atención uno a uno. En educación infantil y primaria, se superan los obstáculos de la diversidad aplicando medidas normativas *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de*

Educación (2020). Se establecieron comisiones para abordar la fragmentación educativa y se utilizaron estrategias correctoras para evaluar a alumnos con dificultades. Algunas NEE son derivadas a otros profesionales, limitando intervenciones en aula. La formación continua es crucial en la percepción y respuesta del profesorado ante la diversidad.

Se documentaron experiencias que destacan su impacto en el perfil docente, subrayando la necesidad de criterios sólidos para atención a la diversidad. La evaluación del impacto formativo en cursos académicos reveló un aumento en el interés de alumnos y una mayor predisposición del profesorado a modificar prácticas (Valdés, 2023; Villar Varela et al., 2023). Programas específicos, como el máster en “Interdisciplina, Atención a la Diversidad y TIC”, son relevantes en este contexto. Cambios en la práctica educativa han llevado a los docentes a implementar estrategias basadas en evidencias para verificar la eficacia de sus metodologías. Se han creado situaciones problemáticas para evaluar cambios en el alumnado y se han ajustado metodologías como el aprendizaje cooperativo para fomentar participación. También se han incorporado elementos creativos y herramientas tecnológicas para diversificar la enseñanza (Martínez Gómez de Albacete et al., 2022; Mujica-Johnson et al., 2024).

El desarrollo profesional docente es un eje fundamental para mejorar la educación inclusiva. Se resalta la importancia de support systems en la formación docente, promoviendo una cultura organizativa que favorezca la inclusión, donde la colaboración entre docentes y directivos aumenta la eficacia de prácticas educativas.

4. DISCUSION

La formación docente en diversidad se ha enfocado más en la sensibilización que en prevenir la exclusión y enseñar estrategias efectivas para la práctica diaria (Torrejón, 2021). Las familias y el profesorado de los primeros ciclos tienen escasa influencia en la formación continua. Aunque hay colaboración entre docentes y familias, esto no mejora la formación ni atiende la diversidad curricular. Se necesita fortalecer la formación inicial del profesorado para integrar prácticas inclusivas desde el inicio, equiparando la

preparación de Magisterio y Secundaria (Rojo Ramos, 2023; Morales Yago et al., 2024). Además, es importante evaluar si la formación teórica es suficiente o si se deben incorporar metodologías prácticas.

Esta formación debe ser continua y contextualizada, impactando la calidad educativa y la percepción del profesorado sobre la diversidad. Se requiere un marco claro de formación docente basado en criterios pedagógicos, alineado con estándares europeos, que contemple conocimientos teóricos y fomente la adaptación y desarrollo de competencias en contextos diversos, integrando el desarrollo individual, la cultura y las capacidades del alumnado (Gordillo y Prado, 2024; Martínez Gómez de Albacete et al., 2022; Mujica-Johnson et al., 2024).

5. CONCLUSIONES

La formación inicial del profesorado influye significativamente en su desarrollo profesional, pero la preparación en atención a la diversidad es insuficiente. Los docentes coinciden en que sus Facultades de Educación dedican poco tiempo a este aspecto, lo que impacta en su desempeño. La formación continua ha mostrado efectos positivos, validándose en mejoras en la convivencia escolar, la autoevaluación docente y el rendimiento académico del alumnado (Villar Varela et al., 2023).

Para avanzar en un sistema educativo inclusivo, se recomienda fortalecer la formación docente en diversidad, promoviendo cambios en actitudes y creencias. Además, se sugiere evaluar periódicamente la eficacia de los programas de formación continua. En la práctica educativa, los docentes deben conocer a sus estudiantes y adaptar estrategias de enseñanza desde una perspectiva crítica e intercultural, fomentando la reflexión sobre su propia práctica y el uso de la investigación para mejorar el aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Barrios Palacios, Y. D., Fabre Cavanna, J. E., Zambrano Miranda, D., Guerrero Ávila, Z. E. y Ortiz Aguilar, W. (2021). La interacción

profesor-estudiante-grupo como sustento de la calidad de la clase de educación física. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 443–451. Descargado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000600443&script=sci_arttext

Brito, J. L. y de Oca Osuna, R. A. M. (2024). Formación continua del profesorado: impacto de programas de desarrollo profesional en la práctica docente. *Opinión Pública*, 21(22), 1–16. Descargado de <https://doi.org/10.52143/2711-0281.1014> doi: 10.52143/2711-0281.1014

Gordillo, M. y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93. Descargado de <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104> doi: 10.22206/cyed.2024.v8i2.3104

Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (2020). Boletín Oficial del Estado núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Maquera, Y. A. M., Condori, E. O., Gonzáles, L. Y. B. y Paredes, S. B. (2024). Tecnologías inmersivas y atención a la diversidad territorial en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 54, 141–150. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9333701>

Martínez Gómez de Albacete, J. F., Santamaria Blasco, L. y Zanón Cuenca, M. J. (2022). Identidad visual inclusiva. taller de sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual en contextos educativos. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*(13), 108–123. Descargado de <https://dx.doi.org/10.7203/eari.13.21812> doi: 10.7203/eari.13.21812

Morales Yago, F. J., Cuesta Aguilar, M. J. y Jurado Almonte, J. M. (2024). Vulnerabilidad social en espacios urbanos: el caso de la fama en la ciudad de murcia (españa). En *Estrategias públicas en la ordenación del espacio geográfico* (pp. 389–416). Aranzadi.

Mujica-Johnson, F. N., Concha López, R., Peralta Ferroni, M. y Burgos Henríquez, S. (2024). Perspectiva de género en la formación docente y escolar de educación física. análisis crítico en función del contexto chileno. *Retos*, 55, 339–345. Descargado de <https://recyt.fecyt>

.es/index.php/retos/index

- Rojo Ramos, J. (2023). *Percepción y necesidades de formación sobre la inclusión educativa en educación primaria: Educación física y otras áreas* (Doctoral dissertation). Universidad de Huelva.
- Torrejón, B. S. (2021). La formación del profesorado de educación primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253–266. Descargado de <https://doi.org/10.6018/reifop.393781> doi: 10.6018/reifop.393781
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44, e250906. Descargado de <https://doi.org/10.1590/ES.250906> doi: 10.1590/ES.250906
- Villar Varela, M., Méndez-Lois, M. J., Barreiro Fernández, F. y Permuay Martínez, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía?: un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar*, 59(1), 49–64. Descargado de <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571> doi: 10.5565/rev/educar.1571

LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Pedro Rosa ¹

Eva Corrêa ²

Marta Botelho ³

Andreia Varão ⁴

1. Introdução

Os estudos recentes indicam que a educação desempenha um papel fundamental na formação integral da criança, exigindo abordagens pedagógicas inovadoras que proporcionem aprendizagens significativas e duradouras. A integração das expressões artísticas nas orientações curriculares da Educação Pré-Escolar (EPE) constitui uma estratégia essencial para potenciar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos (Eisner, 2008). A arte não deve ser considerada apenas uma disciplina complementar, mas sim um eixo estruturante da educação, permitindo às crianças explorar múltiplas formas de expressão e desenvolver competências essenciais para a sua formação global (Read, 1982).

Neste sentido, a integração das expressões artísticas na educação pré-escolar está intimamente relacionada com os objetivos do Plano Nacional das Artes (PNA), que visa promover uma educação holística e transformadora, com ênfase no desenvolvimento integral das crianças através da arte. O PNA sublinha que as artes não devem ser apenas um complemento

¹Universidad

²Universidad

³Universidad

⁴Universidad

ao currículo escolar, mas sim um eixo central e estruturante, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o crescimento emocional, social e criativo dos alunos (*Plano Nacional das Artes 2019-2024*, 2019).

A presente investigação visa compreender de que forma as expressões artísticas podem ser promotoras de aprendizagens significativas na Educação Pré-Escolar. Para tal, definiu-se como objetivo geral analisar o impacto da integração das expressões artísticas na construção do conhecimento e na formação integral das crianças. Estabeleceram-se três objetivos específicos: (i) identificar o conceito e a aplicabilidade das expressões artísticas integradas; (ii) implementar estratégias pedagógicas que promovam essa integração no contexto educativo; (iii) analisar os benefícios da utilização das expressões artísticas na construção do currículo escolar.

A literatura sustenta que a aprendizagem através das artes favorece não apenas o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, mas também melhora a capacidade de resolução de problemas, a comunicação e a colaboração entre pares (Sousa, 2003). Estudos demonstram que as crianças envolvidas em atividades artísticas ficam mais motivadas para a aprendizagem e têm um melhor desempenho em diversas áreas, incluindo a matemática e a leitura (Veiga-Neto, 1998). A abordagem interdisciplinar que associa a arte às diversas áreas do saber tem o potencial de criar experiências educativas mais envolventes e eficazes, facilitando a aprendizagem através da experimentação e da interação social (Edwards, Gandini y Forman, 2016).

De acordo com (Alarcão, 2001), a escola deve promover um ensino reflexivo e inovador, onde os professores assumam um papel de investigadores da sua própria prática.

2. Método

A presente investigação teve como objetivo compreender de que forma a integração das expressões artísticas pode promover aprendizagens significativas na Educação Pré-Escolar (EPE). Para responder a esta questão, delineou-se um estudo de natureza qualitativa, centrado na investigação so-

bre a própria prática, permitindo ao educador refletir e aperfeiçoar continuamente a sua ação pedagógica (Ponte, 2002). De acordo com (Stenhouse, 1975), a investigação educativa deve estar ancorada no trabalho dos docentes, conferindo-lhes um papel ativo na inovação e desenvolvimento das suas práticas. Nesta linha, (Alarcão, 2001) sublinha a importância do professor como investigador, capaz de problematizar e transformar a sua prática a partir de uma postura reflexiva e crítica.

Este estudo enquadra-se no paradigma participativo, no qual se valoriza a colaboração entre o investigador e os participantes, promovendo a construção partilhada de conhecimento. Segundo (Lather, 1992), este paradigma defende a participação ativa dos intervenientes no processo investigativo, enquanto (Coutinho, 2014) destaca a relevância da recolha das perceções individuais como estratégia para aprofundar a compreensão dos fenómenos em análise.

A recolha de dados, baseada em observações, registos das atividades, entrevista, diálogos com as crianças e educadora, revelou que a integração das expressões artísticas promove um maior interesse e participação no processo educativo. Para tal, foram utilizados registos de observação participante, que possibilitaram o acompanhamento sistemático das atividades realizadas e das interações estabelecidas entre crianças e adultos. Paralelamente, foram elaboradas notas de campo que permitiram documentar episódios significativos do quotidiano do grupo e refletir sobre os processos emergentes. Adicionalmente, foram recolhidos registos fotográficos das produções artísticas desenvolvidas ao longo das propostas, como forma de documentar visualmente os processos e os produtos criados pelas crianças. Por fim, recorreu-se à análise documental dos projetos desenvolvidos em contexto de sala, com especial enfoque nos registos do diário de grupo e nas planificações pedagógicas associadas às atividades integradoras das expressões artísticas.

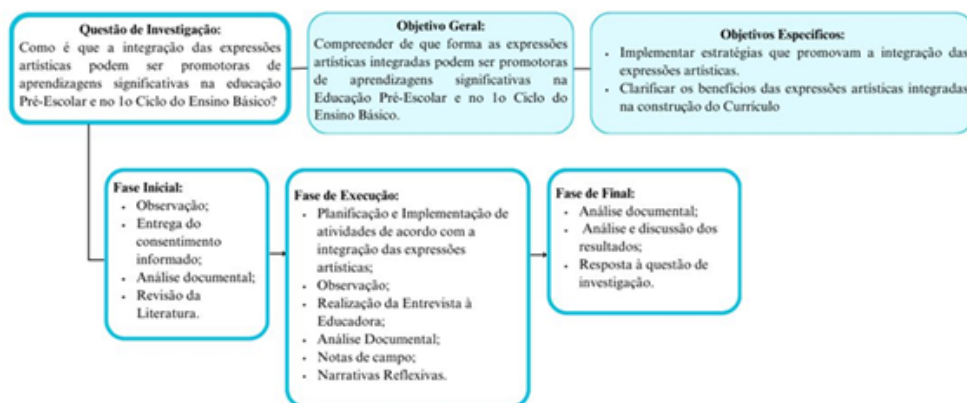
A ética na investigação constituiu um princípio orientador fundamental em todo o processo. Tal como defendem (Bogdan y Biklen, 1999), foi assegurado o consentimento informado dos encarregados de educação, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

2.1. Plano de Investigação

O estudo foi estruturado em três fases: inicial, execução e final. Na fase inicial realizaram-se observações no contexto educativo, recolheram-se consentimentos informados e analisaram-se documentos, além da revisão da literatura para fundamentação teórica. Na fase de execução, foram implementadas atividades baseadas nos interesses e descobertas das crianças, utilizando diversas técnicas e recolhas de dados, como observação participante, entrevista, *Photovoice*, análise documental e narrativas reflexivas. Por fim, na fase final, os resultados foram analisados e discutidos à luz da questão de investigação e da literatura, identificando desafios, potencialidades e implicações das práticas participativas na EPE.

Figura 1

Competencias investigativas para este estudio



2.2. Grupo de Participantes

O grupo de participantes desta investigação é composto por 27 crianças da EPE, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Todas frequentaram a valência de Creche da mesma instituição no ano letivo anterior, assegurando uma continuidade pedagógica (?). O grupo é constituído por crianças provenientes de dois grupos distintos da Creche, que partilharam espaços e equipas educativas diferentes, resultando numa nova dinâmica coletiva que exigiu um período de adaptação. Para além das cria-

ças, a investigação contou com a colaboração da educadora de infância, que ofereceu a sua visão sobre as expressões artísticas e como as considera relevantes no contexto educativo.

2.3. Plano de ação

A implementação das propostas (cf. Figura 2) delineadas neste estudo baseou-se nos interesses manifestados pelas crianças ao longo do processo educativo. Através da escuta ativa e da observação das suas preferências, as atividades foram planeadas de forma a valorizar a sua voz e participação. No decorrer desta investigação, foram implementadas diversas pro-

Figura 2

Competencias investigativas para este estudio



postas educativas que articularam as expressões artísticas com diferentes áreas de conhecimento, promovendo aprendizagens significativas no contexto da Educação Pré-Escolar. A primeira atividade consistiu no Subitizing em articulação com a expressão dramática, permitindo às crianças explorar o reconhecimento imediato de quantidades através da representação corporal. Seguiu-se a atividade Art in Education, inspirada na obra de Paula Rego, que estimulou a expressão plástica e a criatividade. A atividade com as Barras Cuisenaire, baseada na obra "Ziggurat" de Joe Tilson, proporcionou a

exploração de conceitos matemáticos e padrões. A quarta atividade, inspirada em Sam Francis, focou-se na pintura de ação, promovendo a liberdade criativa. Por fim, a atividade de movimento criativo e expressão dramática, inspirada em Rudolf Laban, representou o ciclo de vida da borboleta, reforçando aprendizagens.

3. RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos ao longo da investigação permitiu compreender de que forma as atividades implementadas contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens e do envolvimento das crianças nas áreas de conhecimento.

As atividades desenvolvidas demonstraram que as crianças se apropriam do processo educativo quando este é construído com base nas suas preferências e curiosidades. A análise das percepções da educadora permitiu identificar desafios e potencialidades na implementação de metodologias participativas. Além disso, as observações das interações das crianças revelaram um aumento da sua motivação e da capacidade de expressão criativa. A análise destas atividades evidenciou que a diversidade de abordagens artísticas potenciou a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, permitindo às crianças desenvolverem competências expressivas, cognitivas e sociais de forma integrada.

A seguir, apresentam-se os resultados específicos de duas de cinco das propostas educativas desenvolvidas.

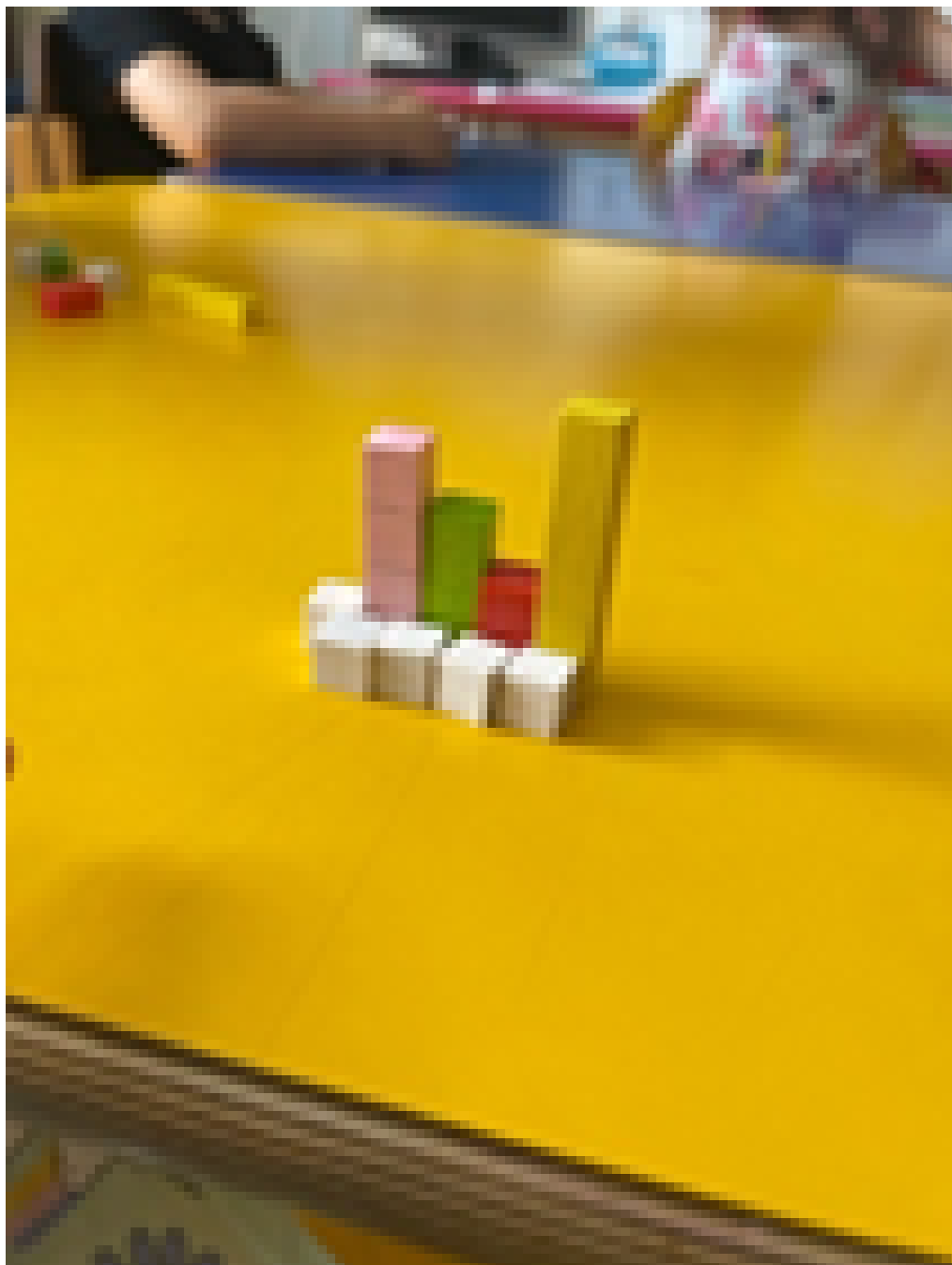
3.1. Resultados – Cuisenaire

A proposta educativa desenvolvida neste estudo baseou-se na exploração do material manipulável Cuisenaire, aliando a Matemática e as Artes Visuais para promover aprendizagens significativas. A ideia para esta atividade surgiu após uma visita ao Museu de Arte Contemporânea (MAC), onde as crianças demonstraram interesse pela obra Ziggurat de Joe Tilson, que se assemelhava às barras Cuisenaire. A curiosidade despertada por esta observação levou à implementação da atividade na sala, permitindo às

crianças experimentar e criar a partir desse material (cf. Figura 3). Numa pri-

Figura 3

Competencias investigativas para este estudio



meira fase, as crianças exploraram livremente as barras Cuisenaire, criando

diferentes construções e padrões geométricos. Em seguida, foi-lhes lançado o desafio de recriar a obra observada no museu ou elaborar composições artísticas inspiradas nessa referência. Trabalhando individualmente ou em pequenos grupos, as crianças criaram representações tridimensionais que foram fotografadas e analisadas coletivamente (cf. Figura 4). Além da vertente artística, esta atividade possibilitou o desenvolvimento de competências matemáticas, como a noção de grandeza, proporcionalidade e reconhecimento de padrões. De acordo com Caldeira (2009) (Caldeira, 2009), o material Cuisenaire é um dos mais eficazes na introdução de conceitos matemáticos, pois permite uma abordagem sensorial e visual à aprendizagem dos números. Damas et al. (2010) (Damas, Oliveira, Nunes y Silva, 2010) reforçam que possibilita a manipulação ativa do conhecimento, promovendo um ensino dinâmico e integrado.

A reflexão coletiva após a realização da atividade permitiu que as crianças expressassem as suas interpretações das construções criadas, articulando linguagem matemática e artística. Como defendem Silva et al. (2016) (Silva, Marques, Mata y Rosa, 2016), experiências educativas que combinam diferentes áreas do conhecimento promovem um desenvolvimento mais holístico e enriquecedor.

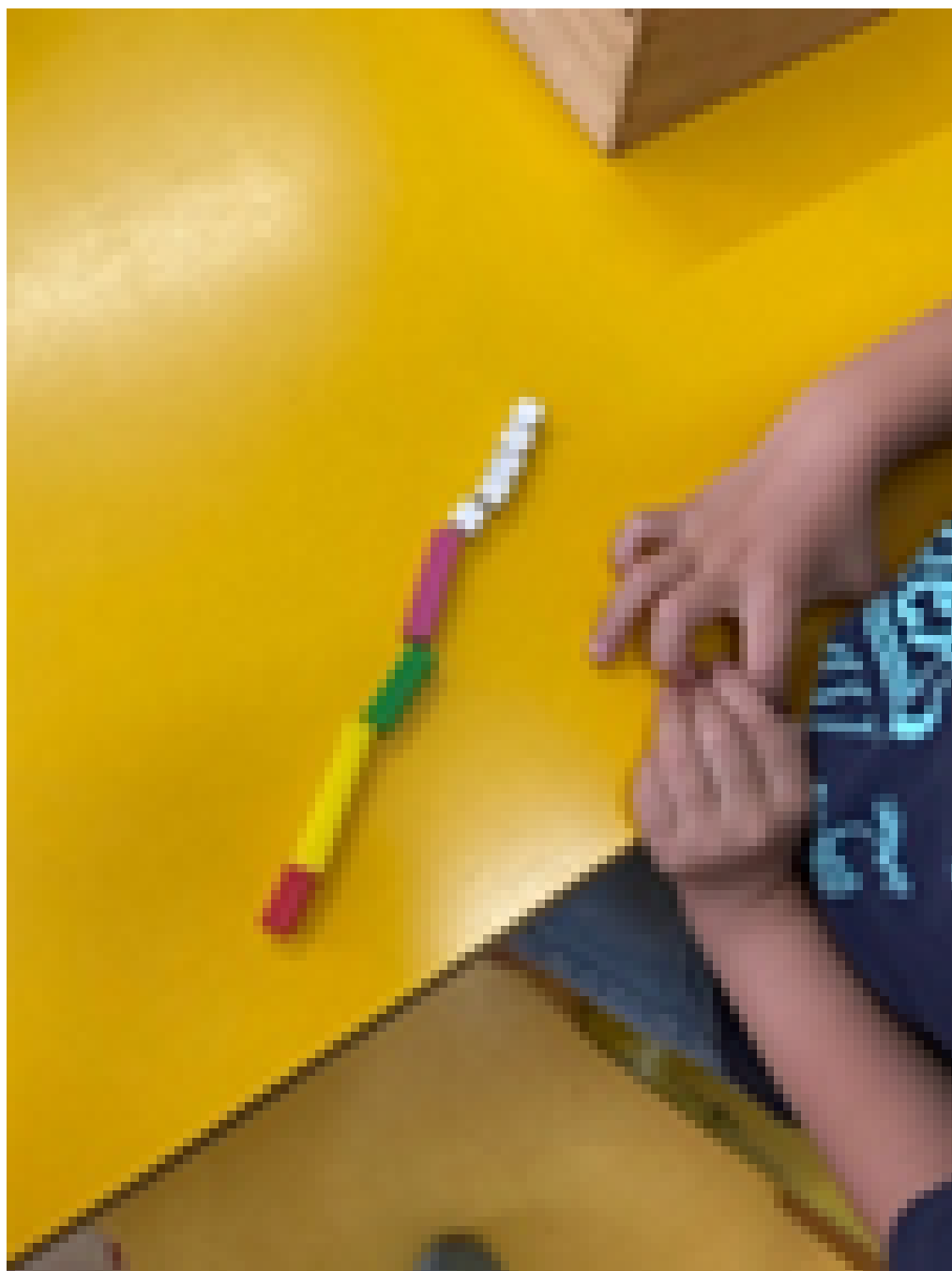
Esta proposta educativa demonstrou que a utilização de materiais manipuláveis em contextos artísticos e matemáticos fomenta a criatividade e o pensamento crítico, permitindo que as crianças se envolvam ativamente na construção do conhecimento e na sua expressão individual.

Durante a atividade com o material Cuisenaire, observou-se que as crianças se envolveram com interesse, criando esculturas e construções com as barras coloridas. Enquanto manipulavam as barras, as crianças aprenderam conceitos matemáticos como comparação de tamanhos, quantificação e representação visual de formas geométricas, de uma forma lúdica e intuitiva.

A educadora, na entrevista, destacou como a utilização do Cuisenaire facilitou a compreensão de conceitos abstratos, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis para as crianças. Mencionou que, ao integrar arte e matemática, as crianças conseguiram entender conceitos complexos de uma maneira prática e divertida. Esta abordagem pedagógica alinha-se com

Figura 4

Competencias investigativas para este estudio



as ideias de Cabral (2014) (Cabral, 2014), que defende a importância de

uma educação que permita à criança explorar diferentes formas de conhecimento de forma holística. A combinação de arte e matemática, não só ajudou as crianças a desenvolverem competências matemáticas, mas também proporcionou um espaço para a expressão criativa, enquanto estimulava a resolução de problemas e o pensamento crítico.

A atividade com o Cuisenaire também demonstrou que a arte pode ser uma ferramenta poderosa para o ensino de conceitos matemáticos, como defendido por Adorno (1970) (Adorno, 1970), que argumenta que a arte, ao permitir a criação de representações tangíveis, facilita a compreensão de conceitos abstratos.

3.2. Resultados – Movimento Criativo (Dança) e Expressão Dramática

A presente proposta educativa surgiu no contexto de um projeto sobre o ciclo de vida das borboletas, que despertou grande interesse entre as crianças. Durante as atividades de exploração do tema, foi sugerido que a aprendizagem adquirida fosse representada de forma artística, utilizando o movimento corporal e a expressão dramática. Assim, em conjunto com a educadora, decidiu-se integrar a dança expressiva como meio de representação das diferentes fases do ciclo de vida da borboleta.

Inicialmente, foi realizada uma exploração livre do espaço, incentivando as crianças a expressarem-se através do movimento. Posteriormente, cada fase do ciclo da borboleta foi associada a diferentes padrões de movimento (cf. Figura 5). Inspirando-se na abordagem de Rudolf Laban, que enfatiza a relação entre movimento e expressão emocional, a atividade promoveu a coordenação motora, a criatividade e a cooperação entre as crianças. A inserção de elementos musicais auxiliou na transição entre as diferentes fases do ciclo de vida, proporcionando uma experiência imersiva e envolvente.

[colframe=blue!50!black, colback=blue!10, coltitle=black, title=Texto no quadro] O resultado foi compartilhado com toda a comunidade escolar, sendo apresentado num evento coletivo que celebrou os projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Este trabalho artístico não só evidenciou a aprendizagem das crianças, como também se constituiu como um produto cultural

Figura 5

Competencias investigativas para este estudio



relevante do projeto, demonstrando a importância da arte na construção de conhecimento e no desenvolvimento das competências expressivas na infância.

Nas atividades de movimento criativo, as crianças exploraram o corpo através de diferentes tipos de movimento, frequentemente acompanhados de música, demonstrando grande liberdade de expressão e utilizando o corpo para comunicar emoções e ações. A educadora destacou a importância desta atividade para o desenvolvimento emocional, especialmente para as crianças com dificuldades de comunicação verbal. Gardner (1995) (Gardner, 1995) enfatiza a importância da inteligência corporal-cinestésica, que permite às crianças conectar-se com as suas emoções de forma criativa. Silva et al. (2016) (Silva et al., 2016) também sublinham que a dança facilita a aprendizagem sensorial e emocional, promovendo o desenvolvimento das competências motoras.

A expressão dramática foi outra atividade central, em que as crianças participaram em dramatizações e simulações de papéis, criando narrativas baseadas nas suas próprias imaginações. Vygotsky (2009) (Vygotsky, 2009) destaca que a dramatização é crucial para o desenvolvimento da linguagem

e das competências sociais, pois permite às crianças representar e explorar a realidade de formas variadas.

A implementação da atividade revelou-se altamente motivadora para as crianças, que demonstraram grande envolvimento na construção dos movimentos e na narrativa corporal.

O resultado foi partilhado com toda a comunidade escolar, sendo apresentado num evento coletivo que celebrou os projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Este trabalho artístico não só evidenciou a aprendizagem das crianças, como também se constituiu como um produto cultural relevante do projeto, demonstrando a importância da arte na construção de conhecimento e no desenvolvimento das competências expressivas na infância.

Nas atividades de movimento criativo, as crianças exploraram o corpo através de diferentes tipos de movimento, frequentemente acompanhados de música, demonstrando grande liberdade de expressão e utilizando o corpo para comunicar emoções e ações. A educadora destacou a importância desta atividade para o desenvolvimento emocional, especialmente para as crianças com dificuldades de comunicação verbal. Gardner (1995) (Gardner, 1995) enfatiza a importância da inteligência corporal-cinestésica, que permite às crianças conectar-se com as suas emoções de forma criativa. Silva et al. (2016) (Silva et al., 2016) também sublinham que a dança facilita a aprendizagem sensorial e emocional, promovendo o desenvolvimento das competências motoras.

A expressão dramática foi outra atividade central, em que as crianças participaram em dramatizações e simulações de papéis, criando narrativas baseadas nas suas próprias imaginações. Vygotsky (2009) (Vygotsky, 2009) destaca que a dramatização é crucial para o desenvolvimento da linguagem e das competências sociais, pois permite às crianças representar e explorar a realidade de formas variadas.

3.3. Discussão dos Resultados

A integração das expressões artísticas no currículo do pré-escolar revelou-se eficaz na promoção de uma aprendizagem integradora, articulada que desenvolve competências cognitivas, sociais e emocionais. As atividades com o Cuisenaire, o movimento criativo e a expressão dramática

permitiram às crianças explorar conceitos de matemática e comunicação de forma prática e criativa. O uso do Cuisenaire, facilitou a compreensão de conceitos abstratos de forma visual e prática, alinhando-se com Gardner (1995) (Gardner, 1995), que defende a integração das múltiplas inteligências no processo educativo. A educadora destacou a importância de permitir que as crianças se expressassem através do movimento e da dramatização, promovendo a empatia e o respeito mútuo, conforme afirmado por Vygotsky (2009) (Vygotsky, 2009).

As estratégias pedagógicas observadas, como a combinação da arte com outras áreas curriculares, mostraram-se eficazes em envolver as crianças de forma ativa, estimulando a criatividade e facilitando a aprendizagem. Sousa (2003b) (? , ?) salienta a importância de integrar a arte no currículo como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento global das crianças. Além disso, os benefícios das expressões artísticas são evidentes na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, motivador e colaborativo, permitindo o desenvolvimento de competências essenciais, como a resolução de problemas e o trabalho em equipa, como afirmam Gonçalves (1991) (Gonçalves, 1991) e Read (1982) (Read, 1982).

4. CONCLUSÃO

Os resultados obtidos demonstram que as expressões artísticas integradas no currículo do pré-escolar desempenham um papel fundamental na criação de uma educação holística e transformadora. As atividades com Cuisenaire, movimento criativo e expressão dramática revelaram-se eficazes no desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais das crianças, promovendo uma aprendizagem integradora que conecta arte, matemática e comunicação. A utilização das artes, ao estimular a criatividade e a expressão pessoal, facilita a compreensão de conceitos abstratos e promove o pensamento crítico. Este enfoque, como defendido por Cabral (2014) (Cabral, 2014) e Gardner (1995) (Gardner, 1995), contribui para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e reflexiva, onde as crianças são estimuladas a aprender de forma ativa e experiencial. A investigação permitiu compreender que a voz e participação destas crianças foram ele-

mentos essenciais na construção do currículo na EPE promovendo uma educação holística e transformadora.

5. REFERENCIAS

- Adorno, W. (1970). *Experiência e criação artística*. Edições 70.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1(1), 21–30.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabral, M. (2014). *As coisas partidas podem ser bonitas – crianças pequenas exploram e brincam com arte*. APEI.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. y Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para pais e educadores*. Areal Editores.
- Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (2016). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (3.^a ed.). Praeger.
- Eisner, E. E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5–17.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Editora Artmed.
- Gonçalves, M. (1991). *A arte na educação pré-escolar*. Lisboa: Edições 70.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post structuralist perspectives. *Theory and Practice*, 31(1), 87–99.
- Plano nacional das artes 2019-2024*. (2019). Descargado de <https://www.pna.gov.pt>
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. En *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28).
- Read, H. (1982). *Educação pela arte*. Edições 70.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. y Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Descargado de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Veiga-Neto, A. (1998). *Currículo, disciplina e interdisciplinaridade*. FDE.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A imaginação e arte na infância*. Editora Relógio D'Água.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Inês Florêncio ¹

Inês Ribeiros ²

Marta Botelho ³

Paula Farinho ⁴

1. INTRODUÇÃO

A participação das crianças na educação tem sido amplamente discutida na investigação educacional, sendo reconhecida como um direito fundamental ((United Nations Children’s Fund, 2019)). Segundo Larkins (2021), essa participação deve implicar influência real nas decisões que afetam as suas vidas. (Sarmento, 2005) e (Tomás, 2007) destacam a relação entre participação, cidadania e pensamento crítico, defendendo que o envolvimento das crianças reforça a democracia e promove aprendizagens significativas.

No contexto educativo, a participação infantil pode ocorrer em diferentes níveis, desde pequenas decisões diárias até ao envolvimento ativo na construção do currículo. Cardona, Silva, Marques y Rodrigues (2021) ar-

¹Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

²Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

³Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

⁴Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

gumentam que esse envolvimento fortalece a identidade e autonomia das crianças, preparando-as para uma cidadania ativa.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) defende a implementação de estruturas participativas, como Conselhos de Cooperação Educativa, diários de sala e agendas semanais, que permitem às crianças envolver-se ativamente na construção do seu percurso educativo ((Niza, 2012)). Essas práticas incentivam a gestão de conflitos, a negociação de soluções e a reflexão sobre aprendizagens, fortalecendo o seu papel como sujeitos ativos no meio escolar.

A temática desta investigação surgiu da necessidade de compreender como a participação infantil pode ser incorporada no desenvolvimento curricular. Esta foi guiada pela seguinte questão de partida: De que forma a voz e participação das crianças são consideradas na construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?

O objetivo geral do estudo foi: Investigar de que forma a voz e participação das crianças são consideradas no processo de construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Delinearam-se os seguintes objetivos específicos: (1) identificar estratégias e práticas pedagógicas que promovem a participação das crianças na construção do currículo; (2) implementar propostas de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças através da sua voz e ação; (3) perceber como a participação das crianças pode ser considerada na prática educativa; (4) analisar os desafios e as potencialidades da implementação de práticas participativas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (5) compreender o papel do educador na promoção da participação infantil, analisando as suas práticas e estratégias para incentivar a voz ativa das crianças no processo educativo.

2. MÉTODO

O estudo adotou uma abordagem ****qualitativa**** baseada na investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002), permitindo uma análise crítica e reflexiva do contexto e possibilitando a identificação de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação das crianças.

A investigação segue o **paradigma participativo**, que enfatiza o envolvimento ativo dos participantes (Silveira y Córdova, 2009), permitindo que o educador assuma um papel de agente de mudança, combinando conhecimento científico e conhecimento prático.

Para a recolha de dados, foram utilizadas técnicas como: (1) observação participante; (2) notas de campo; (3) entrevistas semiestruturadas a educadores e direção da instituição; (4) focus groups com crianças; (5) análise documental. A triangulação de dados garantiu uma visão abrangente do fenómeno estudado.

2.1. Plano de Investigação

A investigação decorreu em três fases:

1. **Fase Inicial:** Caracterizada por observações no contexto, recolha de consentimentos informados, análise documental e revisão da literatura.
2. **Fase de Execução:** Envolveu a implementação de propostas baseadas nos interesses das crianças, a recolha de dados e a análise documental.
3. **Fase Final:** Dedicada à análise dos resultados, com o objetivo de identificar desafios, potencialidades e implicações das práticas participativas na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

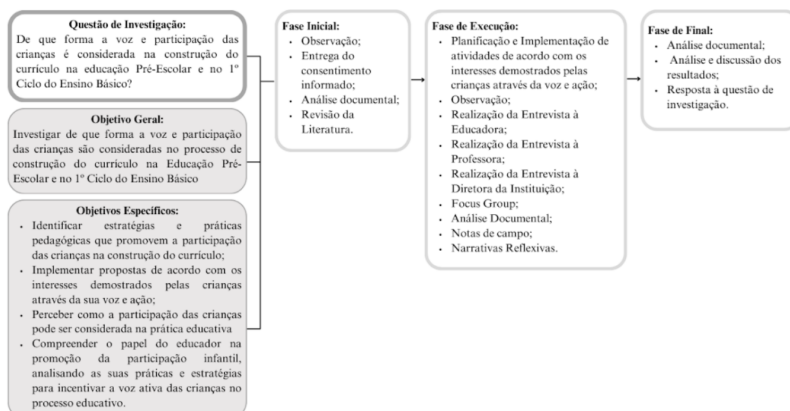
2.2. Grupo de Participantes

O grupo de **participantes** deste estudo foi constituído por crianças e profissionais da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). No contexto da EPE, participaram **vinte e cinco crianças** (4-5 anos). Já no 1º CEB, participaram **vinte crianças** de uma turma mista de 3.º e 4.º ano, composta por dez alunos de 3.º ano e dez alunos de 4.º ano (7-10 anos).

A investigação contou com a colaboração da **educadora de infância**, da **professora do 1º CEB** e da **diretora da instituição**.

Figura 1

Plano de Investigação



Plano de Ação

A implementação das propostas delineadas neste estudo baseou-se nos interesses manifestados pelas crianças ao longo do processo educativo. Através da escuta ativa e da observação das suas preferências, as atividades foram planeadas para valorizar a sua voz e participação.

Abaixo, apresentam-se os planos de ação desenvolvidos para os grupos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Figura 2

Plano de Investigação - EPE

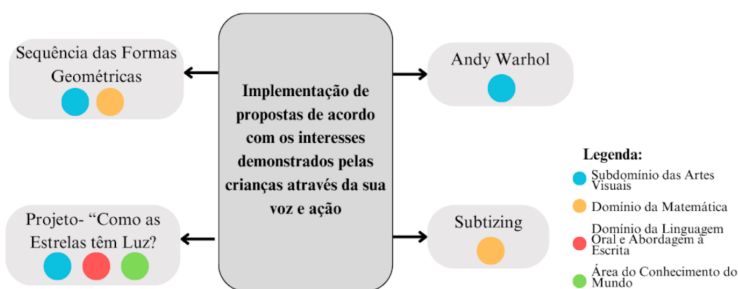
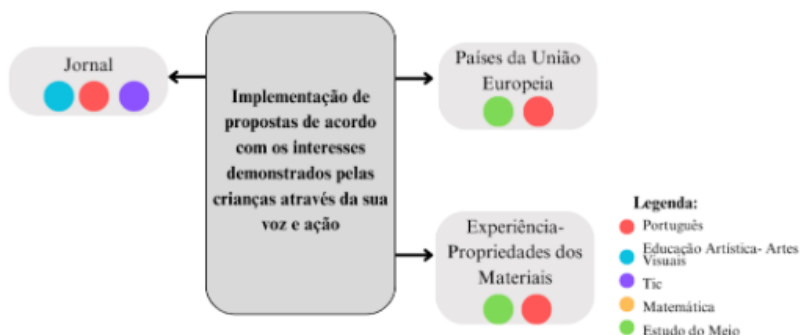


Figura 3

Plano de Investigação -1º CEB



3. RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos ao longo da investigação permitiu compreender de que forma a participação das crianças influenciou a construção do currículo na EPE e no 1º CEB. A análise de dados como as observações, os registos das atividades e as entrevistas com as crianças e profissionais revelou que, quando as crianças têm espaço para expressar as suas ideias e interesses, o envolvimento na aprendizagem é significativamente maior. As propostas educativas desenvolvidas demonstraram que as crianças se apropriam do processo educativo quando este é construído com base nas suas preferências e curiosidades. A análise das perceções da educadora e da professora permitiu perceber os desafios e potencialidades da implementação de metodologias participativas. Por fim, as reflexões das crianças evidenciaram a sua visão sobre o impacto destas práticas na sua aprendizagem. Em seguimento, apresentam-se os resultados de propostas educativas desenvolvidas, bem como a análise das perspetivas dos diferentes intervenientes no estudo.

3.1. Proposta educativa - Andy Warhol

Esta atividade surgiu numa reunião da manhã em que uma criança apresentou um livro sobre Andy Warhol. Embora não soubesse o nome do artista, mencionou ter gostado das imagens e das cores presentes no livro, após partilhá-lo, explorámos juntos a sua obra e descobrimos que uma

das técnicas utilizadas pelo artista era serigrafia. Assim a M.M. escreveu no diário de sala o seu interesse em aprender mais sobre esta técnica. Inicialmente, cada criança desenhou-se a si própria numa folha de acetato (Figura 4). Posteriormente, o grupo recebeu duas convidadas que trabalhavam com

Figura 4

Desenho do grupo



serigrafia. Estas explicaram o processo, demonstrando como o desenho em acetato foi “fotografado” e transferido para um quadro de seda, criando um stencil para a impressão. Durante a sessão, as crianças puderam escolher as cores a imprimir e, com apoio das convidadas, aplicaram a tinta no quadro de serigrafia e pressionaram-no contra a folha para criar as suas próprias impressões (Figura 5). Dada a proximidade do Dia da Criança, solicitámos aos familiares que trouxessem camisolas, permitindo às crianças receber este presente personalizado com o trabalho de todos. (Figura 6). De acordo com (Canelas, 2015), a educação artística é um direito humano fundamental, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. (Silva, Marques, Mata y Rosa, 2016) reforçam que a exposição a diferentes manifestações artísticas amplia a compreensão simbólica e estética do mundo, incentivando a criatividade. Esta experiência demonstrou a importância de valorizar os interesses das crianças no currículo, permitindo-lhes explorar novas formas de expressão e aprendizagem ativa.

Figura 5

Impressão



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".
(Nota de campo nº 53 -EPE)

Figura 6

Camisolas



3.2. Proposta educativa - Jornal

O jornal foi desenvolvido com base no desejo das crianças de partilharem as suas produções com a comunidade escolar e respetivas famílias, proporcionando uma oportunidade de aplicar os princípios do **trabalho cooperativo** (Santana, 2013) e do **trabalho de texto**, conforme descritos por (Lousada, Santos y Custódio, 2006). Ao longo do processo, as crianças participaram ativamente na redação, revisão e ilustração dos textos, desenvolvendo competências linguísticas, criativas e colaborativas. Para (Lousada

Figura 7

Camisolas



et al., 2006), o trabalho de texto não é apenas uma atividade técnica, mas um processo criativo e reflexivo que envolve a aprendizagem mediada pelo diálogo e pela cooperação. Durante a construção do jornal, esse processo foi evidente nas discussões e na revisão coletiva dos textos (Figura 7). Ca-

Figura 8

Escrita de notícias



No momento de TEA, reunimo-nos para conversar sobre o jornal. Em conjunto, decidimos que este seria vendido por 1€, e que o valor arrecadado seria destinado à viagem de finalistas dos alunos do 4º ano no final do ano letivo. Também definimos o prazo para o próximo jornal: até ao dia 13 de dezembro, antes da interrupção de Natal. Durante este tempo, dedicámo-nos a dar os últimos retoques ao jornal, incluindo ilustrações e preparando o jogo das diferenças, garantindo que tudo estivesse pronto para a sua publicação.

(Nota de campo nº 27 – 1ºCEB)

da criança teve um papel ativo na produção do jornal, desde a escolha dos

temas até à finalização das notícias. O processo de revisão envolveu momentos individuais e de grupo, permitindo às crianças aperfeiçoar as suas ideias, melhorar textos e incorporar elementos gráficos, como ilustrações e jogos (Figura 8).

A abordagem cooperativa alinhada com os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM) destacou-se neste projeto. De acordo com (Santana, 2013), o trabalho coletivo no MEM promove a co-construção do conhecimento, permitindo que as contribuições individuais sejam integradas num coletivo. Esta dinâmica esteve presente nas decisões sobre a estrutura do jornal, a definição do preço de venda e o destino dos fundos arrecadados.

Além disso, a participação das crianças no jornal reforça a ideia de (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007) de que os alunos são atores sociais competentes. O jornal bimestral tornou-se um espaço de expressão, diálogo e colaboração, permitindo que as crianças experimentassem a escrita como um meio de comunicação e transformação social.

A gestão do tempo e a necessidade de garantir uniformidade na qualidade dos textos foram alguns dos desafios enfrentados, exigindo organização e supervisão por parte dos docentes. No entanto, o projeto demonstrou que a escola pode e deve ser um espaço onde as vozes das crianças são legitimadas e incentivadas. Desta forma, o jornal não foi apenas um instrumento de aprendizagem, mas também um meio para fortalecer a autonomia e a participação das crianças, promovendo o seu sentido de pertença e valorização dentro da comunidade escolar.

3.3. Participação das Crianças na Construção do Currículo

A participação das crianças na construção do currículo é um princípio fundamental para uma educação mais democrática e significativa. De acordo com (Tomás, 2007), essa participação envolve a partilha de poder entre adultos e crianças, permitindo-lhes expressar opiniões e influenciar o ambiente educativo.

A educadora destaca que “nós damos-lhes espaço e tempo para que sejam eles a escolher, a fazer, a dizer, a opinar”, promovendo um modelo mais flexível baseado na autonomia infantil. Já a professora do 1º CEB

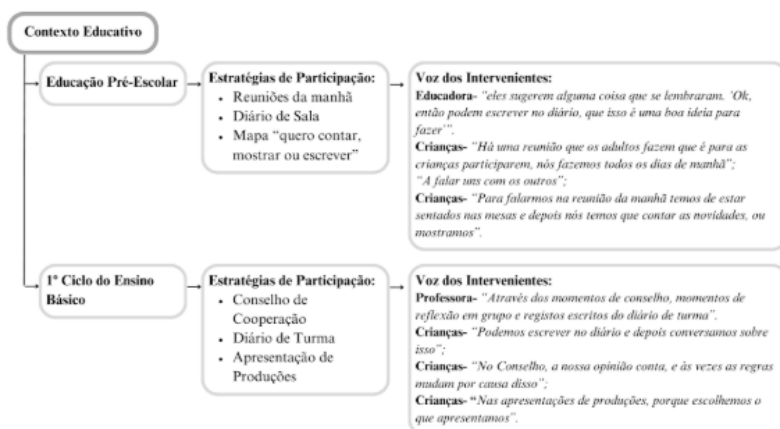
ênfatiza que “. . . a participação significa dar aos alunos espaço para expressarem as suas ideias, envolverem-se nas decisões sobre a vida na escola e sentirem-se valorizados”; “sempre que possvel, tento integrar as sugestões dos alunos. Se não forem viaveis, explico as razões e procuro um meio-termo”.

A análise das entrevistas e do *focus group* revelou que tanto na EPE como no 1º CEB são utilizadas diversas estratgias para incentivar a participaao. No contexto da EPE, a participaao  promovida através de **reuniões diárias da manhã**, onde as crianças partilham ideias, discutem interesses e propõem atividades. Além disso, o registo no **diário da sala** permite que cada criança tenha um espaço para expressar as suas preferências e opiniões sobre o que gostou ou não gostou durante a semana. A possibilidade de **escolha autnoma de materiais e atividades** também  uma prática relevante, garantindo que cada criança desenvolva a sua autonomia e responsabilidade na aprendizagem.

No 1º CEB, a participaao assume uma estrutura mais formal, destacando-se o **Conselho de Cooperaao** como um dos principais momentos estruturados de regulaao e escuta ativa das crianças. O **Diário de Turma** serve como um registo contnua de ocorrências e sugestões dos alunos, permitindo que as suas ideias tenham impacto no planeamento pedagógico.

Figura 9

Revisão de texto



O papel do educador  fundamental na promoao da participaao, pois

ele atua como facilitador do processo de partilha de poder entre adultos e crianças. Segundo Lansdown (2011), a participação infantil só é efetiva quando os adultos assumem uma postura de escuta ativa, reconhecendo as crianças como agentes competentes nas suas aprendizagens. A diretora reforça essa visão ao afirmar que “a presença das crianças também nasce ou morre na ação do adulto”. Assim, o envolvimento das crianças na construção do currículo depende não apenas da existência de estratégias pedagógicas, como da atitude do educador que deve garantir um ambiente de respeito, confiança e colaboração.

Os resultados indicam que, apesar das diferenças contextuais, a participação das crianças é reconhecida como essencial para o seu desenvolvimento. Estas práticas não só promovem o envolvimento das crianças, mas também favorecem um ambiente de aprendizagem inclusivo e democrático, onde a sua voz é valorizada.

3.4. Discussão dos Resultados

A questão de investigação “De que forma a voz e participação das crianças são consideradas na construção do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?” foi desenvolvida através da análise dos dados recolhidos pela observação do contexto. Os resultados mostram que a ****participação infantil é promovida de maneira intencional e estruturada**** nos contextos estudados.

Na EPE, a participação das crianças é garantida através de práticas que incentivam a expressão de ideias e interesses, como as reuniões diárias e nos diários da sala. Os educadores assumem o papel de mediadores, criando oportunidades para que as crianças colaborem ativamente na construção do currículo. No 1º CEB, a participação é mais estruturada e institucionalizada, com o Conselho de Cooperação e o diário de turma que servem como ferramentas de regulação e planeamento.

Os intervenientes reconhecem que esta participação é motivadora para as crianças e contribui para aprendizagens mais significativas. Segundo a professora do 1º CEB, “quando os alunos têm oportunidade de contribuir, sentem-se mais envolvidos e responsáveis pela aprendizagem”. As crianças reforçam esta perspetiva, afirmando que “podemos dar opinião e, às vezes,

as regras mudam por causa disso”.

A revisão da literatura, nomeadamente (Larkins, 2021) e (Sarmiento, 2005), confirma que a participação deve impactar a construção do currículo e a dinâmica escolar.

Os resultados obtidos demonstram que a participação das crianças no processo educativo contribui significativamente para a construção de um currículo mais significativo e alinhado com os seus interesses, bem como na melhoria do pensamento crítico e da autonomia.

4. CONCLUSÃO

A investigação permitiu compreender que a voz e participação das crianças são elementos essenciais na construção do currículo na EPE e no 1º CEB. Os docentes promovem práticas que incentivam a escuta ativa e a tomada de decisão pelas crianças, garantindo que estas sejam agentes no seu processo de aprendizagem. Os resultados evidenciam que, quando as crianças têm oportunidades reais de participação, desenvolvem um maior sentido de responsabilidade e envolvimento. Estratégias como os Conselhos de Cooperação e os diários de grupo revelam-se fundamentais para uma abordagem centrada na criança. Além disso, a investigação destaca que a participação infantil favorece um ambiente escolar mais democrático, onde as crianças aprendem a expressar-se, a argumentar e a tomar decisões coletivas. Assim, conclui-se que a participação infantil não é apenas um direito garantido pela legislação, mas também um fator determinante para um ensino mais significativo, democrático e inclusivo. Para fortalecer esta prática, é essencial que as instituições educativas desenvolvam estratégias que incentivem a voz ativa das crianças e promovam a sua participação efetiva na construção do currículo. Os resultados deste estudo evidenciam que a participação das crianças é um elemento central na construção do currículo e no desenvolvimento da sua autonomia. A análise das perspetivas da educadora, da professora, da diretora e das crianças permitiu compreender que, quando a voz infantil é considerada, as crianças sentem-se mais envolvidas e motivadas no processo de aprendizagem. Os dados demonstram que a escuta ativa e a valorização das opiniões das crianças contribuem para

aprendizagens mais ricas e significativas em ambos os contextos. O estudo reforça a importância da adaptação das estratégias de participação à faixa etária e ao contexto educativo, garantindo que as crianças possam ter um papel ativo sem comprometer a organização pedagógica. Deste modo, reforça-se a importância de continuar a investir em estratégias que promovam a participação infantil, assegurando que as crianças não só expressam as suas opiniões, mas também veem as suas ideias refletidas nas dinâmicas de sala.

5. REFERENCIAS

- Canelas, A. (2015). *As expressões na educação pré-escolar. a importância das expressões na autorregulação de comportamentos* (Tesis de Master, Instituto Superior de Educação e Ciências). Descargado de <http://hdl.handle.net/10400.26/21580> Dissertação de Mestrado
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. y Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Larkins, C. (2021). Participação / participation. En C. Tomás, G. Trevisan, M. Carvalho y N. Fernandes (Eds.), *Conceitos - chave em sociologia da infância: Perspetivas globais* (pp. 385-391). UMinho Editora. doi: 10.21814/uminho.ed.36
- Lousada, D., Santos, F. y Custódio, A. (2006). Escrita: Ensinar e aprender através de um trabalho de texto. *Escola Moderna*, 5(27), 23-28.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Tinta da China.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática. refletir e investigar sobre a prática profissional*. Descargado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_prática.pdf
- Santana, I. (2013). O trabalho coletivo participado em debate. *Escola Moderna*, 6(1), 51-58.
- Sarmiento, M. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Pers-*

pectiva, 23, 17-39. doi: 10.5007/%x

- Sarmiento, M., Fernandes, N. y Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*(25), 183-206.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. y Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. Descargado de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silveira, D. y Córdova, F. (2009). Unidade 2- a pesquisa científica. En T. Gerhardt y D. Silveira (Eds.), *Métodos de pesquisa* (1.^a ed., pp. 31-42). EAD.
- Tomás, C. (2007). “participação não tem idade”: Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68. doi: 10.21527/2179-1309.2007.78.45-68
- United Nations Children’s Fund. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. Descargado de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf

A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA INTERAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA: ESTRATÉGIAS INTEGRADORAS E MEDIADORAS

Dinora Guerra ¹

Débora Pinto ²

Paula Farinho ³

Inês Ribeiros ⁴

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico e interativo, influenciado por múltiplos sistemas ecológicos que moldam a trajetória da criança ao longo da sua vida (Bronfenbrenner, 1992). A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano postula que o ambiente em que a criança está inserida tem um papel fundamental na construção das suas competências cognitivas, emocionais e sociais.

A literatura especializada indica que a colaboração entre escola e família promove benefícios significativos para o desempenho académico e o bem-estar emocional das crianças, ou seja, a articulação entre esses dois contextos favorece não apenas a aprendizagem formal, mas também o desenvolvimento socioemocional e a identidade da criança enquanto sujeito participativo e autónomo (Epstein, 1984).

Para isso, é fundamental compreender de que forma a escola pode

¹ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

²ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

³ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

⁴ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

fomentar essa interação de forma mais efetiva, criando um ambiente inclusivo e colaborativo que respeite a diversidade das dinâmicas familiares e promova o protagonismo da criança.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) estabelecem a necessidade de uma colaboração estreita entre os contextos familiar e escolar, reconhecendo os pais e cuidadores como parceiros essenciais no desenvolvimento integral das crianças. “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva, Marques, Mata y Rosa, 2016, p.28).

A escola, ao integrar ativamente a participação da criança, cria condições favoráveis para o envolvimento das famílias e para a construção de um percurso académico mais significativo. A participação da criança na relação escola-família deve ser então entendida como um direito e uma condição essencial para o seu desenvolvimento saudável.

Para (Tomás, Trevisan, Carvalho y Fernandes, 2021), “As crianças são consideradas como sujeitos de direitos, do ponto de vista da legislação nacional e internacional, como agentes sociais e produtoras de cultura” (p.214). Ao serem reconhecidas como agentes ativos nesse processo, as crianças adquirem um maior sentido de pertença e responsabilidade, fortalecendo a sua autoestima e autonomia (Sarmiento y Marques, 2006). Para garantir uma relação escola-família inclusiva e eficaz, é imprescindível respeitar as dinâmicas familiares e considerar a diversidade dos contextos socioculturais. A valorização dos diferentes modelos familiares e das suas especificidades contribui para a construção de uma comunidade educativa mais equitativa e sensível às necessidades individuais das crianças e das suas famílias mata2021participacao. Assim, o envolvimento parental não deve ser compreendido como um modelo rígido, mas sim como um processo flexível e adaptável às realidades de cada família.

Dessa forma, torna-se essencial a implementação de estratégias integradoras que promovam a ação da criança no estabelecimento de relações efetivas e harmoniosas entre a escola e a família. E “esta relação de parceria implica responsabilidade partilhada em todas as etapas, o seu envol-

vimento não passa por ações aleatórias e pontuais, mas sim por abordagens sistemáticas” [p. 8]mata2021participacao, devendo, para isso, abordar estratégias que incluam práticas pedagógicas participativas, metodologias colaborativas e espaços de diálogo que incentivem a corresponsabilidade educativa entre pais, professores/educadores e crianças.

A partir da fundamentação teórica e da análise das práticas educativas implementadas, pretendeu-se contribuir para a construção de abordagens que promovam uma relação escola-família mais participativa, inclusiva e sustentável, assegurando o bem-estar e o sucesso educativo das crianças. Dessa forma, a questão de investigação que orientou este estudo é: *“De que forma as estratégias promovidas pelo contexto educativo são facilitadoras da participação da criança na relação escola-família?”*

Para responder a essa indagação, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Identificar a participação das famílias nas rotinas escolares;
- Reconhecer os projetos promovidos pela escola para o envolvimento das famílias;
- Escutar as crianças sobre a importância dessa participação;
- Conhecer as barreiras à participação, identificadas pelas famílias;
- Implementar estratégias facilitadoras da construção da relação escola-família com o envolvimento ativo da criança.

Assim, este estudo pretendeu contribuir para a compreensão das dinâmicas relacionais entre escola, família e criança, reforçando a importância de um modelo educativo participativo e colaborativo. Espera-se que os resultados possam subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, promovendo uma maior integração entre os contextos escolar e familiar.

2. METODO

A metodologia adotada no presente estudo fundamentou-se numa abordagem qualitativa, de paradigma participativo, alinhada com a investi-

gação sobre a própria prática que, segundo ponte2002investigar, consiste no processo pelo qual os professores investigam e refletem sobre as suas ações, experiências e contextos educativos.

Para [p.329]coutinho2014metodologia, o “propósito da Investigação qualitativa é compreender os fenómenos na totalidade e no contexto em que ocorrem” e, segundo o mesmo autor, a análise dos dados depende inteiramente das “capacidades integradoras e interpretativas do investigador” [p.331]coutinho2014metodologia.

Esta opção metodológica justifica-se pela necessidade de explorar as interações e experiências vividas pelas crianças, docentes e familiares no contexto educativo, permitindo uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre o fenómeno em estudo bogdan1994investigacao.

Tendo em vista compreender de que forma as estratégias promovidas pelo contexto educativo facilitam a participação da criança na relação escola-família, traçou-se um plano de ação flexível pelo qual se pautou a investigação.

A recolha de dados foi realizada através de diferentes técnicas qualitativas, garantindo a triangulação das informações obtidas. Os principais instrumentos utilizados foram:

- **Observação participante:** com registos de notas de campo e narrativas reflexivas, que permitiram analisar as interações entre crianças, familiares e comunidade educativa;
- **Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância** harms2008escala;
- **Entrevista semiestruturada** aplicada à educadora, com questões orientadas para compreender a perceção sobre a participação da criança e o impacto das estratégias implementadas;
- **Focus group com crianças**, reconhecendo a importância atribuída à participação familiar no contexto educativo;
- **Inquérito por questionário** dirigido aos Encarregados de Educação;

- **Análise documental**, com a consulta de registos escolares, relatórios pedagógicos e normativas institucionais relacionadas com a temática da investigação.

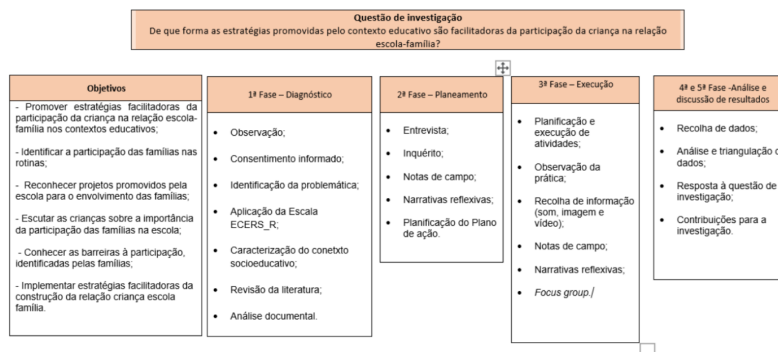
Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma abordagem abrangente sobre a problemática em estudo, contribuindo para a compreensão do papel da participação da criança na construção da relação escola-família, respeitando os princípios éticos.

2.1. Plano de Investigação

O Plano de Investigação (Figura 1) pelo qual a investigação se concretizou engloba a definição da questão de investigação, os objetivos, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados nas diferentes fases do estudo.

Figura 1

Plano de Investigação



2.2. Grupo de Participantes

O grupo de crianças é heterogéneo tanto a nível etário, socioeconómico como cultural, formado por 20 crianças, nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre os três e os seis anos. No geral, são dinâmicos, curiosos e participativos, envolvendo-se nas atividades com interesse e mantendo o foco quando estas atendem aos seus interesses. Estão bem-adaptados às rotinas e antecipam as dimensões temporais. Demonstram

entusiasmo por jogos, atividades físicas e ao ar livre, explorando diversas áreas da sala, embora cada um tenha preferências. No entanto, apresentam dificuldades em cumprir regras sociais, esperar a vez, ouvir o outro, respeitar turnos, partilhar e arrumar materiais. Apesar desses desafios, o grupo destaca-se pela cooperação e afetividade tanto entre pares como com os adultos, evidenciando um ambiente relacional positivo.

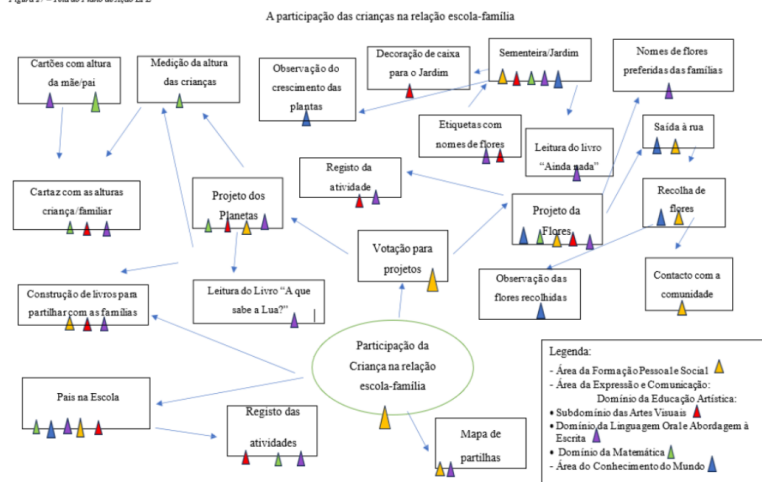
2.3. Plano de Ação

Tendo em conta a questão de partida e o objetivo geral da investigação, delineou-se um Plano de Ação com estratégias facilitadoras da participação da criança na relação escola- família. Seguiu-se a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), envolvendo atividades práticas que promovem aprendizagens significativas, permitindo que as crianças se tornem autoras de si mesmas (Leite, Malpique amp; Santos, 1989, citado por Vasconcelos, 2012). Implementaram-se rotinas de partilha de novidades, registos da participação familiar e debates sobre a relação escola-família. Todas as atividades priorizaram a escuta e participação ativa das crianças, fortalecendo essa relação. O Plano de Ação em contexto EPE é apresentado na Figura 2.

Figura 2

Plano de Investigação

Figura 27 – Teia do Plano de Ação EPE



3. RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos com a investigação. Entre as muitas atividades, foi selecionada apenas uma para ser apresentada. Um dos aspetos centrais identificados na investigação foi a importância do respeito pelas dinâmicas familiares na construção de uma relação mais eficaz entre a escola e a família. As entrevistas realizadas junto da docente e familiares revelaram que uma abordagem flexível e adaptada às realidades de cada família permite um envolvimento mais significativo dos pais e cuidadores nas experiências escolares das crianças.

3.1. Famílias

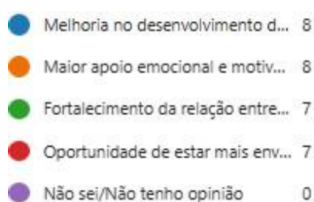
Com o objetivo de compreender a importância atribuída pelas famílias à relação escola- família e as suas perceções acerca das implicações desta interação na vida das crianças, foi elaborado um inquérito por questionário dirigido aos encarregados de educação (EE). Este inquérito foi divulgado pela educadora cooperante através dos meios institucionais de comunicação entre a escola e as famílias. Das 20 crianças envolvidas no estudo, 50% dos respetivos EE responderam ao questionário. A análise das respostas revelou que 100% dos inquiridos atribuem importância máxima à sua participação na vida escolar dos seus filhos, reconhecendo o impacto positivo desta interação no desenvolvimento das crianças como mostra a Figura 3. No entanto, apesar deste elevado reconhecimento, as famílias identificam vários desafios que dificultam a sua participação ativa na escola. Quando

Figura 3

Plano de Investigação

*Figura SEQ Figura * ARABIC 3*

Impacto na vida das crianças



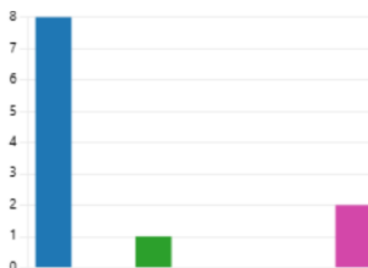
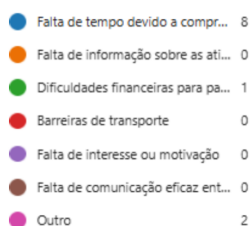
questionados sobre os principais entraves à sua participação nas atividades escolares, os EE destacaram, de forma unânime, a falta de tempo devido a compromissos profissionais e questões económicas como os principais fatores limitadores (Figura 4). Estes resultados apontam para a existência de barreiras estruturais que condicionam a interação entre família e escola. Outro ponto relevante é o papel ativo das crianças na construção desta

Figura 4

Plano de Investigação

Figura SEQ Figura * ARABIC 4

Barreiras à participação dos EE

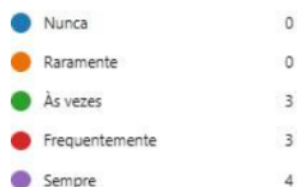


relação. Os EE referiram que os seus filhos frequentemente partilham experiências e momentos vividos na escola, tanto de forma espontânea quanto contextualizada no quotidiano familiar, evidenciando um forte envolvimento afetivo e cognitivo com o ambiente escolar (Figura 5).

Figura 5

Plano de Investigação

Frequência das partilhas



3.2. Focus Group - Crianças

Realizaram-se grupos focais com as crianças, com o objetivo de captar os seus pensamentos, opiniões e sentimentos acerca da participação das suas famílias na vida escolar. Estes grupos eram constituídos por cinco crianças, de modo a proporcionar um espaço de discussão dinâmico e inclusivo. As respostas das crianças evidenciaram uma perceção clara da participação dos seus pais e EE na vida escolar, refletindo-se na forma como relatam as visitas e interações dos familiares na escola. Apesar de demonstrarem grande satisfação quando as suas famílias participam, as crianças também compreendem as razões que dificultam essa participação, mencionando barreiras como o trabalho e outros compromissos, tal como evidencia a Figura 6. No plano emocional, todas as crianças expressaram sentimentos positi-

Figura 6

Focus Group

A8 – Já convidaram a vossa família a vir cá à sala?
-Sim, muitas vezes.
- Sim, já tentei muitas <u>muitas</u> , e depois a mãe veio. O pai não porque está a dormir. Como ele trabalha de noite.
- Sim, eu pedi, mas a minha mãe disse que ia tentar, mas não veio porque estava a trabalhar.

vos em relação à presença dos seus familiares na escola, demonstrando a relevância desta interação para o seu bem-estar e desenvolvimento.

3.3. Entrevista à Educadora Cooperante

Realizou-se uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, que forneceu informações valiosas sobre a dinâmica escola-família e a importância da escuta ativa das crianças no contexto educativo. A entrevista abordou três eixos principais: a participação das crianças na construção do ambiente educativo, as estratégias de envolvimento familiar e as barreiras identificadas para essa participação. A educadora destacou a escuta ativa como um elemento essencial na sua prática pedagógica, promovendo um ambiente no qual as crianças são agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Para a educadora, “a criança deve ter voz e uma participação ativa na sala”, sendo a construção do ambiente educativo uma reflexão dos seus

interesses e necessidades. Um exemplo disso foi a elaboração conjunta das regras da sala e a identificação das diferentes áreas do espaço escolar em colaboração com as crianças. Quanto à relação escola-família, a educadora apontou estratégias utilizadas para fortalecer esta interação, como o envio de convites e a implementação do projeto “Pais na Escola”, que incentiva a participação dos familiares em atividades escolares. Apesar dos esforços, a educadora reconhece que ainda há desafios a superar, como questões laborais e a fraca literacia de alguns pais, fatores que podem gerar insegurança e dificultar a sua presença na escola.

3.4. Proposta educativa – Placard “Famílias na escola”

Na sala decorria um projeto que visava aproximar as famílias ao contexto educativo, convidando-as a participar e a partilhar atividades livremente, valorizando as suas contribuições e respeitando as suas dinâmicas. Assim, esta proposta educativa surgiu depois de uma atividade realizada e dinamizada pela mãe do L.D. em sala de aula. Ao mostrar as fotos tiradas durante a atividade, ao grupo, o L.D. perguntou se se podiam imprimir as fotografias e colar na parede. Nesse momento, constatou-se que não havia nenhum espaço na sala para se exporem os registos das atividades realizadas com as famílias, de forma a relevar a importância que cada atividade, que cada família tinha no contexto educativo. Ouvir as crianças numa escuta ativa, dando liberdade para expressarem as suas vontades e opiniões, conferindo poder de decisão, permite que possam exercer a sua cidadania e se envolvam em todo o processo de construção de conhecimento, enquanto agentes das suas próprias aprendizagens. Entusiasmados, quiseram participar no recorte das fotografias, colagem, desenho dos ingredientes e resumo do que foi feito, tendo sido envolvidos ao longo de todo o processo.

Em grupo decidiram qual o melhor local para expor: no corredor. Foram construídos vários registos de atividades nas quais as famílias participaram. Todos quiseram participar na realização do registo da atividade do Bolo de Cenoura: enquanto umas crianças recortaram as fotos e colaram, outras escolheram as cores com que se escrevia, e outras desenharam os ingredientes. O L.P., orgulhoso, mostrava as fotos da mãe a todos e repetia que ela cozinhava bem e que em casa confeccionavam muitos bolos juntos. De-

Figura 7

Criança a recortar registo fotográfico y Decoração do registo



pois do registo feito, colou-se no placard que se encontrava no corredor. As crianças lembraram que faltavam os outros registos das idas das famílias lá à escola. Fomos então ao computador escolher as fotos para se imprimir. A construção do Placard continuou nas semanas seguintes, com a elaboração de outros registos de atividades passadas, que orgulhosamente iam relatando para se escrever e decorar. Com a ajuda da educadora cooperante, que reuniu todos os registos fotográficos dos momentos em que as famílias visitaram e realizaram atividades com o grupo, procedeu-se ao registo da visita dos pais da C., da mãe e irmã do M.C, da mãe e irmã do B.A, da avó do P. M. Para que tal fosse possível, as crianças foram desafiadas a contar como aconteceu, as suas impressões, ideias e sentimentos, para que as suas “vozes” fossem registadas. Durante estas conversas, em pequenos

Figura 8

Plano de Investigação

No final da manhã, falamos sobre a vinda da mãe da B.M. à escola.

- B.M. o que achaste da mãe ter vindo? (Estagiária)
- Gostei muito, e da mana também. (B.M., com um sorriso enorme)
- Vocês gostaram? (Estagiária)
- Sim!
- A história de um unicórnio muito pequenino. (L.P.)
- Foi muito bonita. (L.D.)
- Era em francês, mas depois em português. (L.P.)
- A B.M. não chorou quando ela se foi embora (D.N.)

(In Notas de Campo, 8 de maio de 2024)

grupos, as crianças falaram das suas famílias e partilharam perceções do seu mundo familiar. Através da escuta ativa, com a finalidade de se conhecer melhor o ambiente familiar da criança, registaram-se alguns pormenores dessas relações. Com todos os registos terminados, o Placard “Famílias na Escola” repleto de partilhas foi exposto para toda a comunidade educativa.

Figura 9

Placard afixado no corredor



4. Discussão dos resultados

Os resultados indicam que a participação da criança na relação escola-família ocorre de diversas formas, desde a expressão das suas necessidades e preferências até à participação em atividades conjuntas. Quando incentivada a contribuir ativamente, a criança desenvolve maior autonomia, autoestima, sentimento de pertença e competências sociais. No entanto, desafios como a falta de tempo dos pais, barreiras comunicacionais e diferenças culturais podem dificultar essa participação. Estratégias que consideram a diversidade cultural, socioeconómica e estrutural das famílias revelam-se mais eficazes na promoção dessa interação. A implementação de estratégias integradoras mostrou-se fundamental para fortalecer a

ação da criança na construção de relações mais harmoniosas entre a escola e a família. As observações evidenciam que práticas pedagógicas que valorizam a escuta ativa e a participação da criança na tomada de decisões promovem interações mais colaborativas. Essa abordagem não só empodera a criança, mas também fortalece os laços entre os adultos envolvidos no seu percurso educativo, criando um ambiente mais participativo e inclusivo.

5. Conclusões

Com este estudo conclui-se que promover a participação da criança na relação escola- família exige um esforço conjunto de educadores e familiares, visando criar um ambiente acolhedor e colaborativo favoráveis ao desenvolvimento holístico das crianças. A implementação de práticas pedagógicas que valorizam a voz das crianças e a construção de estratégias comunicacionais entre a escola e a família, mediadas pela criança, fortalecem o papel da criança como agente ativo no seu processo educativo. Esta pesquisa permitiu a discussão sobre a temática na comunidade educativa, contribuindo para o entendimento da importância do papel da criança na construção de relações mais fortes entre a escola e as famílias (Sarmiento y Marques, 2006)

6. REFERENCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development* (pp. 187-249).
- Epstein, J. (1984). School policy and parent involvement: research results. *Educational Horizons*, 62, 70-72.
- Sarmiento, T. y Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2(2), 59-86. doi: 10.25755/int.291
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. y Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação & Direção-Geral

da Educação. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L. y Fernandes, N. (2021). *Conceitos-chave em sociologia da infância. perspectivas globais / key concepts on sociology of childhood. global perspectives*. UMinho Editora. doi: 10.21814/uminho.ed.36

O MÉTODO EXPERIMENTAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM DESAFIO NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM CIENTÍFICA

Andreia Marques ¹

Marta Espírito Santo ²

Débora Pinto ³

Linda Cardoso ⁴

1. INTRODUÇÃO

A educação científica desde os primeiros anos de escolaridade assume um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, curiosos e capazes de compreender o mundo físico e natural que os rodeia.

Nesse contexto, o método experimental (ME) destaca-se como uma estratégia didática eficaz para a promoção da aprendizagem científica, proporcionando experiências significativas que envolvem as crianças de forma ativa.

O ensino das ciências, ao privilegiar o método experimental, permite que as crianças investiguem, formulem hipóteses, testem ideias e reflitam sobre os resultados obtidos, desenvolvendo competências essenciais, como a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Segundo (Manassakis, 2020), “a aprendizagem ativa e investigativa desperta a curiosidade natural das crianças, tornando-as agentes do seu próprio processo de aprendizagem” (p. 112).

O contexto educativo deve proporcionar oportunidades para que as crianças explorem e compreendam fenómenos científicos de forma prática

¹ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

²ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

³ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

⁴ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; CI-ISCE – Centro de Investigação

e colaborativa. O presente estudo visa investigar as potencialidades do método experimental na educação pré-escolar (EPE) e no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), destacando os seus contributos para a promoção de competências científicas.

A investigação surgiu da necessidade de compreender o impacto do Método Experimental como estratégia no desenvolvimento das Ciências nestes níveis de ensino, sendo formulada a seguinte questão de investigação: *Que aprendizagens das Ciências podem ser potenciadas a partir do Método Experimental na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico?*

Os objetivos são:

1. Identificar o método experimental como estratégia de exploração;
2. Conhecer as aprendizagens resultantes da introdução do método experimental nas Ciências;
3. Relacionar as estratégias de aprendizagem com o método experimental;
4. Compreender a relevância do método experimental no desenvolvimento das aprendizagens.

Deste modo, pretende-se valorizar o método experimental como uma ferramenta pedagógica essencial, que promove uma aprendizagem significativa e contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

2. Método

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente investigação assumiu-se como uma investigação qualitativa sobre a própria prática, fundamentada na reflexão e análise contínua do exercício profissional no paradigma participativo, no educador/professor reflexivo e na ética.

Esta metodologia, investigar a própria prática, tem vindo a ser cada vez mais utilizada por profissionais de educação. Como defendem (Coutinho,

2014), a escola e a educação são um constante desafio e é necessário investigar através da ação para que haja uma melhoria e adequação das práticas educativas. Ou seja, a Investigação-Ação é descrita como um conjunto de metodologias de investigação que incluem a ação e a investigação em simultâneo para se alcançar o conhecimento/experiência. E acrescentam que a investigação-ação constitui um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas (p. 356).

Esta investigação tem como objetivo explorar as potencialidades do método experimental, através de uma intervenção pedagógica com crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, destacando os seus contributos para o desenvolvimento de competências científicas. Para tal, foi delineado um plano de investigação flexível, que orientou todo o processo. A recolha de dados revelou-se essencial para responder à questão de investigação inicialmente formulada.

Dado o carácter qualitativo do estudo, recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos para garantir uma recolha de informação rigorosa e abrangente. Segundo (Bogdan y Biklen, 1994), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47).

Neste estudo, recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, registos fotográficos, áudio e vídeo, análise documental, narrativas reflexivas, notas de campo e inquéritos por questionário.

Adicionalmente, foi utilizada a Escala de Avaliação do Ambiente Educativo em Educação de Infância (ECERS-R). Como defendem (Harms, Clifford y Cryer, 2008), “a ECERS-R é um instrumento de observação para avaliar a qualidade do ambiente em contextos educativos para crianças em idade pré-escolar” (p. 21).

A interpretação dos dados seguiu um processo rigoroso e estruturado, assegurando a atribuição de significado às informações recolhidas, em conformidade com os princípios éticos da investigação.

O método experimental, enquanto abordagem essencial nas ciências naturais e sociais, baseia-se na realização de experiências controladas para investigar e validar hipóteses científicas. (Rosa y Delabrida, 2022) definem o

método experimental “como um conjunto de procedimentos que podem ser utilizados por várias ciências para responder questões de pesquisa, refutar ou corroborar hipóteses” (p. 1).

O método experimental envolve várias etapas fundamentais, incluindo: a formulação de hipóteses testáveis, o planejamento detalhado da experimentação com definição de variáveis independentes e dependentes, a execução precisa dos procedimentos, a recolha rigorosa de dados, a análise estatística dos resultados e a interpretação conclusiva em função das hipóteses iniciais. A validade dos resultados depende do controlo adequado de variáveis externas, garantindo a replicabilidade e fiabilidade do estudo.

Enquanto ferramenta pedagógica essencial, o método experimental favorece uma aprendizagem significativa e contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. De acordo com o *Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo* direcao2006programa, esta abordagem deve ser valorizada nos primeiros anos de escolaridade, pois é fundamental para a literacia científica e para o desenvolvimento de competências essenciais à cidadania informada.

O ensino-aprendizagem das ciências na infância assenta nos conhecimentos prévios da criança, adquiridos nos seus contextos socioculturais. Assim, as atividades experimentais devem apoiar-se nos princípios do Construtivismo, conforme as perspetivas de Piaget e Vygotsky, promovendo uma aprendizagem ativa e baseada na interação com o meio.

1.1. Plano de Investigação

O Plano de Investigação (Figura 1) apresenta de forma sintetizada a formulação da questão de investigação, a definição dos objetivos e a descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados aplicados nas distintas etapas do estudo.

1.2. Grupo de Participantes

No contexto da Educação Pré-Escolar, participaram 25 crianças, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre três e seis anos. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a amostra incluiu 23 alunos, 13 do sexo feminino

Figura 1

Plano de Investigação



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".

(Nota de campo nº 53 -EPE)

e 10 do sexo masculino, com idades entre nove e dez anos. De um modo geral, os grupos evidenciaram capacidades de participação, autonomia e trabalho em equipa, demonstrando um interesse significativo pela área das ciências.

1.3. Plano de Ação

O Plano de Ação de EPE fundamenta-se na perspetiva de que o desenvolvimento infantil ocorre através de um processo de aprendizagem holística, no qual se integram diversas dimensões – nomeadamente as cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais – que se interrelacionam.

O seu delineamento contou com a participação ativa das crianças na execução de atividades experimentais, a qual constitui o foco central do Plano de Ação, conforme ilustrado na Figura. O plano de Ação, no contexto de 1º CEB, delineou-se através da obtenção dos resultados de um inquérito por questionário feito aos alunos no início do estágio do 1º CEB. Em conversa com a professora cooperante, percebeu-se que os alunos já tinham realizado experiências sobre eletricidade e solubilidade. Como o interesse geral da turma era realizar experiências, decidiu-se trabalhar as atividades experimentais segundo um dos conteúdos que os alunos mais preferiram, ou seja, que teve mais votos na primeira questão e, também, um conteúdo que foi até à data pouco explorado. Assim, de acordo com os conteúdos a lecionar no programa do 4º ano de Estudo do Meio, delinearam-se quatro

Figura 2

Plano de Investigação



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".
(Nota de campo nº 53 -EPE)

experiências de modo a serem abordados diferentes conteúdos. Também, se delinearão algumas atividades que permitiram a interdisciplinaridade entre diversas áreas curriculares disciplinares, conforme ilustrado na figura 3.

Figura 3

Plano de Investigação



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".
(Nota de campo nº 53 -EPE)

2. RESULTADOS

Esta secção apresenta os resultados da investigação, destacando uma das atividades realizadas pelas crianças para uma análise detalhada. As propostas implementadas possibilitaram a recolha e análise de dados, evi-

denciando que a aplicação de atividades experimentais oferece múltiplos benefícios ao processo de aprendizagem nas primeiras idades.

2.1. Atividade Experimental em contexto EPE: “Como podemos criar tinta?”

A primeira atividade experimental presente na investigação foi a criação de tinta através de folhas de espinafre, que decorreu numa manhã. Esta atividade surgiu através do interesse das crianças, em particular da Y., que queria realizar experiências com tintas. Foi demonstrado um vídeo às crianças sobre o significado de “alquimista” e explicava que antigamente era o Homem que criava as suas próprias tintas a partir de alimentos que tinha em casa. Após a visualização do vídeo, o G. disse que podíamos fazer a tinta vermelha com cerejas, porque quando comemos cerejas ficamos com a boca vermelha.

Formulação de hipóteses:

- Y.: Podemos criar tinta com frutas/legumes?
- G.: Podemos criar muitas tintas com a mesma fruta/legumes?

Plano da Experiência:

1. Realizar uma lista com os materiais necessários para a experiência;
2. Planeamento dos passos a seguir da experiência;
3. Realização da experiência;
4. Recolha e análise dos dados recolhidos;
5. Interpretação dos dados.

O que avaliar?

- Conhecimentos;

- Capacidades investigativas: prever, observar, registrar, etc.;
- Atitudes: cooperação, respeito e trabalho de equipa.

No início da experiência, as crianças puderam observar e manipular as folhas de espinafre, onde a primeira questão foi colocada. Seguidamen-

Figura 4

Plano de Investigação



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".
(Nota de campo nº 53 -EPE)

te, as crianças distribuíram-se em grupos de três a quatro elementos para a realização da experiência, uma criança segurou no recipiente, outra despejou meio copo de água no recipiente e outra juntou as folhas de espinafres. Consequentemente, foram colocadas novas questões. As restantes tiveram

Figura 5

Plano de Investigação



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".
(Nota de campo nº 53 -EPE)

a função de esmagar as folhas de espinafre com um pilão (esmagador), durante a experiência as crianças foram trocando de funções. Após estarem

a esmagar as folhas durante uns minutos as crianças foram observando a mudança de cor da água. Após a cor da água ficar verde, separou-se as

Figura 6

Plano de Investigação



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".

(Nota de campo nº 53 -EPE)

folhas da mistura e distribuiu-se a mesma mistura por dois copos de vidro transparentes. E voltou-se a questionar as crianças. Em seguida, fez-se a

Figura 7

Plano de Investigação



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".

(Nota de campo nº 53 -EPE)

experiência de adicionar mais água à mistura e as crianças tiveram a oportunidade de observar a tonalidade da cor verde a tornar-se mais clara. No fim, o grupo de crianças realizou uma pintura livre com as tonalidades de tinta criadas.

Figura 8

Plano de Investigação



No fim da apresentação, as crianças agradeceram e comentaram. A L. disse, "Obrigada, aprendi muito sobre a serigrafia". O A.G comentou, "Não sabia o que era esta técnica". E a M.M acrescentou, "Era assim que o Andy Warhol fazia os quadros".
(Nota de campo nº 53 -EPE)

3. Conclusão

A realização desta atividade experimental proporcionou às crianças a ampliação do seu vocabulário, com a introdução de novos termos, como "alquimista". Além disso, permitiu-lhes compreender que as tintas utilizadas atualmente na escola têm uma longa história e que, anteriormente, eram produzidas de forma sustentável, em contraste com as opções comerciais. A experiência revelou-se igualmente relevante ao demonstrar que a tonalidade da tinta pode variar consoante a quantidade de folhas utilizadas e a concentração de água. Embora a tinta obtida a partir do espinafre seja menos duradoura e vibrante do que as comerciais, constitui uma abordagem educativa para a exploração de materiais naturais e sustentáveis.

Eshach (2006), citado por (Martins, 2009), refere que:

no jardim de infância, as crianças devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas (p.12).

No final da atividade, as crianças responderam às hipóteses iniciais que tinham colocado.

3.1. Atividade Experimental em contexto 1.º CEB: “O que significa densidade?”

A segunda atividade experimental presente na investigação foi compreender o significado de densidade. Esta atividade surgiu através do interesse dos alunos, em particular do L., que queria perceber o significado da palavra densidade, devido a uma conversa com o pai em casa e que partilhou com o grupo. Após este momento de partilha, decidiu-se realizar uma experiência, no dia seguinte, de forma a que todo o grupo conseguisse compreender o significado. Foi distribuído aos alunos um protocolo onde poderiam preencher com os materiais que iriam ser utilizados, as suas previsões e também os resultados observados.

Materiais:

- 3 copos transparentes do mesmo formato;
- Água da torneira;
- Sal de cozinha;
- Açúcar;
- Corante azul.

Plano da Experiência:

1. Encher os três copos com a mesma quantidade de água da torneira e identificá-los com os números 1, 2 e 3;
2. No copo n.º 1, deixar apenas a água pura;
3. No copo n.º 2, adicionar duas colheres de sal e mexer bem até dissolver;
4. No copo n.º 3, adicionar duas colheres de açúcar e mexer até dissolver;
5. Pingar algumas gotas de corante azul em cada copo, sem mexer.

O que avaliar?

- Conhecimentos;
- Capacidades investigativas: prever, observar, registar, etc.;
- Atitudes: cooperação, respeito e trabalho de equipa.

No decorrer da realização da atividade experimental, os alunos manipularam os materiais como o açúcar e o sal, de forma a perceberem as suas texturas. Depois foram preenchendo o protocolo com as suas previsões durante a realização dos passos a seguir da experiência, como demonstra a Figura ??.

4. REFERENCIAS

- Bogdan, R. y Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Harms, T., Clifford, R. y Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância. edição revista (centro de psicologia da universidade do porto - investigação “considero importante a promoção de aprendizagens a partir do método experimental, como por exemplo, o conhecimento das cores primárias e secundárias, pois nestas idades a curiosidade é enorme.” (in entrevista à educadora cooperante) “costumo de promover aprendizagens a partir do método experimental, sobretudo a aquisição de novos conceitos/ vocabulário; identificação de materiais usados; preenchimento do protocolo; análise dos dados. . . É sobretudo uma metodologia facilitadora das aprendizagens por permitir aos alunos a manipulação experimental sistemática. . . ” (in entrevista à professora cooperante))*. Livpsic/Legis Editora. (obra publicada em 1998)
- Manassakis, E. (2020). Child agency and participatory pedagogy: Building scientific thinking in early education. *Early Science Journal*, 15(3), 110-120.

Martins, I. e. a. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6*.
Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rosa, C. y Delabrida, Z. (2022). Método experimental e ensaios clínicos: metassíntese de artigos de revisão publicados em português. *In Psico*, 52(4), 1-14.

ÍNDICE

1. REALIDAD VIRTUAL Y PERCEPCIÓN DEL PAISAJE SONORO COMO RECURSO EDUCATIVO	1
2. EL ROL DEL ORIENTADOR ESCOLAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESTA- DOS UNIDOS DE AMÉRICA	11
3. PAISAJE SONORO, RECURSOS PARA EL AULA	19
4. GAMIFICACIÓN COMO CATALIZADOR DEL DESARROLLO PERSONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA APROXIMACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	29
5. EL ARTE SONORO Y VISUAL DEL PAISAJE, LA CREATIVIDAD COMO BASE PARA EL APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR	41
6. EL FEEDBACK: EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL PROCE- SO DE APRENDIZAJE	51
7. LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO MUSICAL DEL TERRITORIO VALENCIANO Y EL PAISAJE SONORO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	63
8. LA NATURALEZA DEL ENTORNO ESCOLAR A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EMOCIONES EN EL PAISAJE SONORO	71
9. NEUROCIENCIA COGNITIVA A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	81
10. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, UNA EXPERIENCIA EN EL JAR- DÍN DE NIÑOS FELIPE CARRILLO PUERTO	89

11. PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL BIENESTAR DOCENTE. UNA INICIATIVA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL ESTADO DE YUCATÁN.....	101
12. ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA	115
13. SABERES PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN FORMATIVA: LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LOS PRINCIPIOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	127
14. ANÁLISIS CRÍTICO DE DIVERSOS PROGRAMAS DE TUTORÍA NACIONALES E INTERNACIONALES.....	137
15. CONECTANDO INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA: TRANSFERENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y SU APLICACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS	147
16. LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN DOCENTE: COMO LA FORMACIÓN CONTINUA MEJORA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	155
17. FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: USO DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO	163
18. TRANSFORMAR LA DOCENCIA DESDE LA FORMACIÓN: EL PODER DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	171
19. LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA	181
20. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	191
21. LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA	201

22. O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	217
23. A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA INTERAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA: ESTRATÉGIAS INTEGRADORAS E MEDIADORAS	231



ISBN: 979-13-7006-394-8

Dykinson, S.L.