



Doctorado Interuniversitario
Equidad e Innovación en Educación

Miradas sobre la equidad y la innovación en educación

Editores:

Gisela Carolina Altamirano
Fabiola Baquero Gomide
Óscar Barros González
Aránzazu García Burgos
Sonia Hernández Hernández
Isabel Macho de Cos
Kerstin Anja Britta Maier
Jesús Romero Morante
Luis Miguel Sepúlveda Vásquez
Teresa Susinos Rada



Doctorado Interuniversitario
Equidad e Innovación en Educación

Miradas sobre la equidad y la innovación en educación

**IX Reunión Científica Interuniversitaria de
Jóvenes Investigadores/as
(Santander, 1 y 2 de junio de 2024)**

Editores:

Gisela Carolina Altamirano
Fabiola Baquero Gomide
Óscar Barros González
Aránzazu García Burgos
Sonia Hernández Hernández
Isabel Macho de Cos
Kerstin Anja Britta Maier
Jesús Romero Morante
Luis Miguel Sepúlveda Vásquez
Teresa Susinos Rada

© Los autores, 2024

© De la presente edición: Doctorado Interuniversitario en «Equidad e Innovación en Educación»

Universidad de Cantabria

Universidad de Oviedo

Universidade da Coruña

Universidade de Santiago de Compostela

Universidade de Vigo

ISBN: 978-84-09-62618-2

Publicación no comercial en acceso abierto - *Open Access*

ÍNDICE

Mesa de comunicaciones 1	4
Estudio de la pragmática en personas con discapacidad intelectual – Sonia Hernández Hernández	5
Los Materiales Didácticos dirigidos al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Análisis de la percepción del profesorado de Educación Secundaria en Galicia – Pablo Gayo Pérez.....	12
Enseñanza Inclusiva: Género y Salud en la Escuela Básica – Juliana Soares Dionisio	19
Una investigación inclusiva-participativa sobre el uso y acceso que hacen los jóvenes con discapacidad intelectual en las redes sociales e internet – Isabel Macho de Cos	26
Mesa de comunicaciones 2	33
Las redes sociales como una oportunidad para la inclusión educativa – Danilo Marcelo Díaz Quichimbo.....	34
Nuevos proyectos participativos de inclusión: Aprendizajes de un estudio multi sede – Samantha Mulloni Martínez	41
Experiencias universitarias en torno a la inclusión y la exclusión: historias de vida de estudiantes pertenecientes a Grupos de Interés Priorizado en la Educación Superior en Colombia – Diana Tabarquino	48
Internacionalización inclusiva en la educación superior: Análisis de las necesidades del alumnado para desarrollar su competencia global – Kerstin Anja Britta Maier.....	57
La inclusión a través de la transversalidad de las artes – María del Mar Falagán	65
Mesa de comunicaciones 3	71
Experiencias de mediación lectora del álbum ilustrado. Formación y representaciones sociales de los/as docentes cántabros de Primaria – M ^a Sofía González Vázquez	72
La didáctica de la literatura en el desarrollo de competencias socioemocionales. Una propuesta de intervención en secundaria – Xochitl Vianey Navarro Romo	81
El teatro como motor de la ciudadanía global: análisis de una experiencia en 1º de la ESO en un IES de Cantabria – Óscar Barros González y Adelina Calvo Salvador.....	88
La literatura juvenil como medio para la visibilidad de sexualidades no normativas: percepciones e impacto de autores/as y lectores/as – Mario Crespo Haya.....	96
Mesa de comunicaciones 4	104
Influencia de la identidad digital en la identidad real en el alumnado de 6º de Primaria: estudio de casos en un centro rural de Cantabria – Aránzazu García Burgos y Carlos Rodríguez-Hoyos... 105	
Introducción al proyecto “El bienestar escolar del alumnado de Educación Secundaria” ¿sobre qué trata? – María Pérez Sánchez	110

La actividad física cotidiana y desarrollo motor en la infancia en el contexto de la Teoría de la Autodeterminación: Necesidades Psicológicas Básicas, motivación y Autoconcepto físico – Marta Prado Botana	118
Modelos pedagógicos en Educación Física: efectos sobre diferentes variables personales y sociales en alumnos de ESO – Pablo Uría-Valle	125
Mapeo corporal: conceptualización personificada de AI en la educación – Kim Johanna Maria Lemmen	132
Exploración del estudio y análisis de la correlación entre Competencia Matemática y Competencia Motriz en la Educación Infantil: Un Estudio Comparativo y de Correlación en Niños de 5 Años – Rocío Rodríguez-Padín y Víctor Arufe-Giráldez.....	139
Mesa de comunicaciones 5	146
Las prácticas educativas de los recolectores de castaña. Un estudio etnográfico de la nación y pueblo indígena Kabineña de la amazonia boliviana – María José Ramos Mendieta	147
Análisis de las trayectorias educativas del alumnado con discapacidad a través de la técnica del biograma – Luis Miguel Sepúlveda-Vásquez	153
¿Qué nos transforma en una familia? Un estudio etnográfico sobre el sentido de pertenencia en la construcción de una identidad y en un proyecto de vida de los jóvenes de Casa do Gaiato – Bento Silva	162
Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de prácticas de género de jóvenes influencers en entornos <i>online</i> . Un estudio cualitativo en España – Inés Ramos Trasar	169
¿Que nos dice la primera tesis doctoral acerca de las altas capacidades en Cantabria? – Fabiola Baquero Gomide y Alba Ibáñez García	176
Tecnologías emergentes para el desarrollo de metodologías activas y participativas en el ámbito de la educación superior – José Antonio Sánchez-Sánchez.....	184
Mesa de comunicaciones 6	191
Pensamento do profesorado de Educación Primaria sobre o estudo de ideas previas do alumnado e a súa xestión no ensino das ciencias nun contexto de metodoloxía por proxectos – Jessica Rodríguez Piñeiro, María Mercedes Álvares Lires y Azucena Arias Correa	192
Modelos y estrategias formativas para el desarrollo de competencias de los Orientadores Profesionales en el ámbito del Principado de Asturias – Susana Romero Bayón	200
Transición y Articulación entre Educación Infantil y Educación Primaria en Chile: perspectivas de equipos directivos – Karina Palma Carrasco.....	208
Marco histórico de las reformas en educación desde el retorno a la democracia – Bernardita Haddad Escuti	216
La mediación cultural como herramienta de cambio social entre los jóvenes: HIC SUNT DRACONES – Laura Villar Pérez.....	224
La formación de los maestros y las maestras de Audición y Lenguaje en el Principado de Asturias. Análisis y propuestas de mejora – José Luis Remis García	232

PRESENTACIÓN

Este volumen reúne las breves comunicaciones que una treintena de doctorandas y doctorandos del Programa de Doctorado Interuniversitario en *Equidad e Innovación en Educación* presentaron en la *IX Reunión Científica de Jóvenes Investigadores/as*, celebrada en Santander el 1 y 2 de junio de 2024.

El citado Programa de Doctorado es una creación mancomunada que ofertan conjuntamente las Universidades de Vigo, Santiago de Compostela, A Coruña, Oviedo y Cantabria desde el curso 2013-2014. Dentro de su catálogo de actividades formativas específicas destacan, precisamente, las *Reuniones Científicas Interuniversitarias de Jóvenes Investigadores/as*, organizadas con una periodicidad anual que solo interrumpió el confinamiento decretado en plena pandemia de COVID-19. Estos eventos se caracterizan por el gran protagonismo de los/as doctorandos/as en su diseño y gestión, y están concebidos como un “hogar compartido”, como lugar de encuentro para los matriculados en las cinco sedes.

Aunque el programa de estas jornadas es más amplio, su eje principal gira siempre en torno a la puesta en común y debate de sus respectivos planes de investigación doctorales. Se explica así que las aportaciones recogidas en estas páginas remitan a indagaciones en diferentes estadios de desarrollo: desde el proyecto inicial hasta la Tesis a punto de finalizar. No obstante, y con independencia de cuál sea ese estadio, constituyen una magnífica expresión de las señas de identidad idiosincrásicas que definen tanto la orientación general del Programa como la particular de las Reuniones. En el primer caso, nos referimos al compromiso decidido con la causa de la equidad. No en vano, las dos líneas de investigación sobre las que está estructurado son “procesos de inclusión y exclusión socioeducativa” e “innovación para la equidad educativa”. En el segundo caso, aludimos a la instauración de espacios genuinos de colaboración y aprendizaje colectivos, totalmente inusuales en nuestro entorno académico.

Sirva esta escueta presentación para subrayar esos rasgos definitorios. Y, asimismo, para agradecer al comité organizador el tiempo y el esfuerzo que invirtieron de manera generosa y desinteresada para alumbrar la novena edición de estas Reuniones.

Santander, 30 de junio de 2024

Jesús Romero Morante
Teresa Susinos Rada
(Universidad de Cantabria)

Mesa de comunicaciones 1

**IX Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes
Investigadores/as**

Santander 1 y 2 de junio de 2024

Estudio de la pragmática en personas con discapacidad intelectual

Sonia Hernández Hernández

Universidad de Cantabria

shh277@alumnos.unican.es

Resumen: Desde el actual enfoque biopsicosocial de la discapacidad intelectual (DI) (Schalock et al., 2021) es en la interacción entre persona y contexto donde radica el origen de las dificultades más significativas de las personas con DI (Wehmeyer et al., 2008), que van a presentar una limitación a nivel funcional para participar en su día a día dadas las restricciones con las que conviven (Zufferey, 2015). Sin embargo, desde un enfoque de derechos e inclusión, el foco debe ponerse en el ajuste de las variables ambientales para que la persona pueda alcanzar sus objetivos y mejorar su calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2013).

En el marco educativo, los recursos de apoyo para el alumnado con DI se han centrado principalmente en la dimensión cognitiva, sin ahondar en la Pragmática del lenguaje, es decir, el uso social del lenguaje, la capacidad de entender las intenciones de los demás, de expresar las propias de una forma eficaz y con un manejo del código apropiado al contexto (Monfort, 2004). Hacer un buen uso del lenguaje es fundamental en las relaciones interpersonales e implica el dominio de aspectos como la expresión y la comprensión. Otros aspectos son: el manejo de la comunicación no verbal; ser consciente de “cómo me comunico yo”; entender los aspectos paralingüísticos del otro emisor y poseer habilidades vinculadas a la planificación, organización discursiva y adaptación permanente de la comunicación a las exigencias del contexto. A pesar de que el progreso hacia la educación inclusiva ha resultado en un aumento significativo de la presencia de niños con DI en la educación general durante las últimas tres décadas (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2018), aún no está claro en qué medida los estudiantes con DI experimentan beneficios de manera uniforme (Buchner et al., 2020).

Palabras clave: Evaluación, Pragmática, Discapacidad Intelectual, Educación, comunicación.

Introducción

La tesis doctoral se centra en el estudio de la pragmática y la comunicación social de las personas con DI en edad escolar.

Tal y como refleja la definición, las personas con DI presentan una limitación significativa en el funcionamiento de la vida diaria que, entre otros aspectos, hace referencia a las habilidades de adaptación conceptual, práctica y social. Por tanto, el manejo de las relaciones interpersonales y la eficacia en la comunicación va a suponer un punto débil y será, por tanto, una de las principales causas del fracaso en esta dimensión de la calidad de vida (CdV) (Schalock y Verdugo, 2002).

Ha de tenerse en cuenta que la DI va acompañada de un trastorno secundario del lenguaje. Lo que implica a nivel práctico, que, en el desarrollo de una conversación en un entorno natural, esta limitación puede comprometer desde la inteligibilidad del mensaje (dimensión fonético-fonológica) hasta la organización discursiva del mismo (dimensiones morfosintáctica y Pragmática). En función del repertorio lingüístico (dimensión léxico-semántica), la persona puede tener comprometida la habilidad para expresar con precisión lo que quiere decir. Todo ello, sin olvidar además que, en España, según la última encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia del Instituto Nacional de Estadística (INE), hay cerca de 1 millón de personas con necesidades de apoyo a la comunicación y/o son usuarios de productos de apoyo de carácter aumentativo y/o alternativo.

Es necesario comprender que el constructo de “pragmática” es complejo tanto en su definición como en la identificación y clasificación de los elementos que están incluidos en los actos de comunicación. Esta complejidad aumenta, además, cuando intentamos comprender la pragmática de las personas con DI, ya que este es, a su vez, un constructo amplio que implica conocer tanto su definición y características principales como las variables que condicionan el funcionamiento social de los sujetos en las diferentes competencias (estructura anatomofisiológica, alteraciones cognitivas, inmadurez, etc.)

En el ámbito de la evaluación del lenguaje y la comunicación, aún se siguen empleando las mismas pruebas diagnósticas que para personas sin discapacidad, cuyo resultado describe una desviación con respecto a la media y el feedback obtenido por las familias y usuarios no refleja las competencias reales de dicha persona. Devolver esta información a las familias y/o personas con discapacidad es demoledor, ya que se produce un efecto techo que no se ajusta a la realidad e informa muy poco de las fortalezas que pueden ser útiles en la intervención y en las situaciones naturales para tener éxito tanto a las familias como a los terapeutas.

Para que la evaluación de la dimensión pragmática de las personas con DI sea completa, ha de tenerse en cuenta la especificidad de este colectivo, aspectos intrínsecos ya descritos en

la literatura que están presentes y que afectan a cada individuo en función de su diagnóstico y de la severidad o heterogeneidad de los síntomas, entre otros aspectos.

Estamos hablando también de las funciones superiores, de cognición, aspecto sin duda implicado en los procesos de la comunicación como son la planificación, procesamiento de la información, organización discursiva, memoria, control inhibitorio, análisis de las variables del contexto, interpretación de la intencionalidad del interlocutor, etc. Por poner un ejemplo, alteraciones de la coherencia central pueden generar errores en la toma de decisiones en situaciones espontáneas que requieren de un proceso de análisis a veces demasiado complejo para cualquier interlocutor.

Si trasladamos el foco de atención a las personas con DI, la evaluación personalizada de su competencia pragmática se estructura, junto con el desarrollo de servicios, como uno de los puntos clave del concepto de CdV de este colectivo (Schalock y Verdugo, 2007). Así, establecer una evaluación lo más ajustada posible a la conducta social del sujeto es imprescindible para evitar su aislamiento en situaciones sociales. Por tanto, cabe dotar a las personas de herramientas prácticas y funcionales para mejorar su integración en la comunidad y reducir las creencias y prácticas sociales estigmatizantes (Hidayat et al., 2020).

Por tanto, los profesionales han de seguir indagando en la detección de esas estrategias de compensación que las personas con DI emplean, cuáles son inteligibles y/o efectivas en su entorno y cómo convertirlas en funcionales y generalizables a todos los contextos. Debemos detectar las respuestas no adaptadas cuyo origen es comunicativo y que aparecen en las personas con DI, las causas que provocan su aparición definiendo el repertorio que cada individuo y considerando que se han mantenido en el tiempo porque son recursos funcionales que se ponen en marcha ante la falta de repertorio comunicativo.

Objetivos

Los profesionales del ámbito de la educación y los especialistas en comunicación y lenguaje han de diseñar planes de intervención y recursos de apoyo específicos e individualizados que faciliten la inclusión de las personas con DI en la comunidad de forma satisfactoria. Dicha intervención debe ir precedida lógicamente por una valoración objetiva, lo más amplia posible y que permita definir un perfil comunicativo ajustado a la persona.

Por tanto, la finalidad de la tesis doctoral es visibilizar la importancia de la mejora de las herramientas de evaluación de la pragmática empleadas en personas con DI en edad escolar. Y con ello (1) recabar información que permita conocer las herramientas de evaluación de la pragmática en personas con DI que se emplean actualmente identificando las diferentes variables que valoran, (2) conocer la percepción de las propias personas con DI y sus allegados que permita conocer todo su repertorio comunicativo y saber cómo afectan sus

limitaciones a la calidad de vida y (3) diseñar una herramienta de valoración de la pragmática que permita ajustarse a la especificidad de las personas con DI.

Metodología

A continuación, se presenta en resumen la organización de la tesis doctoral que se decide llevar a cabo en formato de compendio de artículos, lo que permite dividir el abordaje en tres etapas.

En términos organizativos, la primera fase de la tesis se realizó entre 2022-2023 y tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura con el fin de: (1) detectar cómo se ha venido evaluando la competencia pragmática de estos sujetos hasta el momento; (2) determinar cuáles han sido las herramientas de evaluación más utilizadas para valorar la dimensión pragmática en personas con DI; (3) analizar qué perfiles, edades o contextos se han tenido en cuenta y si se han incluido otras pruebas complementarias que permitan recoger variables diferentes a las que aparecen con mayor frecuencia en los test estandarizados.

La revisión sistemática se lleva a cabo siguiendo los criterios PRISMA (Preferred Reporting Items of Systematic Reviews and Meta-Analysis). Con objeto de facilitar la revisión de los artículos, se empleó una tabla de Microsoft® Excel en la que se documentaron los motivos de la exclusión de los textos.

Se incluyen los estudios que cumplían con los siguientes criterios de inclusión:

Los participantes tenían un diagnóstico de DI, independientemente de su grado de severidad. En el caso de los estudios con participantes con diferentes diagnósticos, los resultados debían indicarse por separado para que se incluyera el estudio.

Los estudios se centraban en la evaluación de las habilidades pragmáticas de los sujetos con DI. En el supuesto de que se evaluaran otras habilidades lingüísticas, los resultados tenían que presentarse de manera diferenciada.

Búsqueda exclusivamente en artículos publicados en español o inglés.

La búsqueda bibliográfica de esta revisión sistemática se realizó el 31 de diciembre de 2023 a través de las siguientes bases de datos: ProQuest, Scopus, PubMed y la core collection de Web of Science (WoS). Los siguientes términos conformaron la expresión de búsqueda: (“intelectual disabilit*” OR “developmental disabilit*” OR “learning disabilit*” OR “mental retardation” OR “retraso mental”) AND (“pragmatic*”) AND (“asses*” OR “evaluat*” OR “anali*” OR “analy*”). La búsqueda no se ajustó a ningún marco temporal; únicamente se consideró la inclusión de los artículos hasta el último día del año 2023. Ahora bien, se filtró por título y abstract.

Los resultados obtenidos se llevan en junio de 2023 al XI Congreso Internacional de Psicología y Educación en formato comunicación oral: *Evaluación de las habilidades pragmáticas en personas con discapacidad intelectual. Revisión sistemática.*

Para finalizar la primera fase de la tesis, actualmente, se está terminando el artículo en el que se presentan los principales resultados de la revisión sistemática. Con la confirmación de que una revista de MDPI, JCR Q2 ha aceptado la publicación del primer artículo. Ya subido el abstract con el título: A systematic review of pragmatics evaluation in people with intellectual disability: current situation and challenges. (Behavioral Sciences | Special Issue : Psychology of Children and Adolescents with Intellectual or Developmental Disabilities (mdpi.com)).

A partir de enero de 2024 da comienzo la segunda fase del estudio. Con el objetivo de detectar las fortalezas y debilidades de este colectivo en términos de comunicación y conocer los recursos funcionales que emplean en situaciones de la vida diaria, se propone la realización de dos grupos de discusión constituidos: uno por personas con DI y otro, por allegados (vecinos, primos, hermanos, compañeros o tíos). Se busca con este último grupo poner en valor a un colectivo de personas que comparten o han compartido experiencias con la persona con DI en contextos naturales. De este modo, se espera que sean capaces de dar luz a datos que las pruebas de evaluación no han recogido hasta ahora y que, sin embargo, no permiten saber qué sucede realmente en una situación comunicativa producida en entornos naturales.

Con respecto al grupo de personas con DI el objetivo es que recoger sus testimonios en primera persona, su percepción a cerca de sus competencias y la efectividad de sus recursos en situaciones de la vida diaria, así como su satisfacción basándonos en las dimensiones de calidad de vida.

Para ello, en el mes de febrero se remite la documentación al comité de ética recibiendo la conformidad en el mes de abril, confirmando con ello que el procedimiento ofrece todas las garantías de rigor, seguridad y protección de datos para todos los participantes.

Se estima que en el mes de mayo quede cerrada la planificación de cada uno de los dos grupos de discusión y se pueda llevar a cabo en junio el desarrollo de ambas reuniones. Y tras la transcripción de los datos recogidos se abordará la redacción y publicación del segundo artículo.

Y como última fase, la investigación pretende finalizar en 2025 con el proceso de diseño y desarrollo de una escala de valoración de la pragmática dirigida a personas con DI en edad escolar que reúna las variables recogidas en el conjunto del proceso y que permita a los profesionales definir un perfil comunicativo ajustado a la individualidad de la persona y a

la especificidad del colectivo. Lógicamente, esta tercera fase va acompañada de la publicación de un artículo donde ya se incluya la herramienta diseñada.

Para finalizar se estima redactar la tesis entre 2025-2026.

Resultados

De momento, solo se puede hablar de los resultados obtenidos en la revisión sistemática: del total de 580 artículos encontrados finalmente 20 se consideran relevantes para el objeto de estudio. De este dato, se analiza que 15 artículos evaluaron a sujetos en edad escolar. Los resultados revelaron el frecuente uso de herramientas no diseñadas específicamente para la población con DI, así como la falta de consenso. Igualmente, se identifican algunos aspectos de la pragmática poco representados dentro de las herramientas existentes y que deberían tenerse en cuenta en el diseño de pruebas más completas.

En cuanto a los grupos de discusión, tras la difusión realizada a las diferentes entidades, de momento, se han inscrito al menos las 10 personas interesadas en participar.

Discusión y conclusiones

Entre las conclusiones de la revisión sistemática, destacamos la existencia de un patrón para evaluar a perfiles de sujetos con un diagnóstico similar (TEA+DI); también en estudios realizados por los mismos grupos de investigación; o por grupos de edad. No obstante, la variabilidad es muy amplia. Entre los recursos más empleados para realizar la evaluación, se observa el uso de muchos son test estandarizados (diseñados para población general, no específicamente para personas con DI), pero también se tienen en cuenta datos recogidos por medio de la observación conductual de los sujetos en sus entornos naturales. Además, es frecuente incluir el uso de las entrevistas con familiares y/o personas de apoyo para completar la información.

Igualmente, parece ser que no existe una herramienta de evaluación de la pragmática que recoja todas las variables implicadas en el proceso de la comunicación interpersonal. En muchas ocasiones, las evaluaciones se centran en la pragmática lingüística y no se tienen en cuenta otros parámetros implicados como son: la pragmática no lingüística; la pragmática contextual y la estructura de la interacción. Es decir, otros aspectos que implican tomar decisiones en el transcurso de la comunicación para el correcto desarrollo de la misma.

Todo esto nos lleva a plantear que es necesario diseñar una escala específica para evaluar la pragmática de los estudiantes con DI en la que se recojan todos los aspectos de la misma y que tenga en cuenta las dificultades de esta población no solo para comunicarse, sino también para identificar barreras y solicitar ayuda o apoyos cuando encuentran limitaciones en la comunicación social (Thomson y Viriyangkura, 2013).

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. (2018). *Methodology report*. Update 2018. Retrieved from https://www.europeanagency.org/sites/default/files/easie_methodology_report_updated_2018.pdf
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M. A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., ... & Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7-22.
- Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología*, 38, 85-87. <https://doi.org/10.33588/rn.38S1.2004064>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2002). *Quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2008). Quality of life: from concept to application in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31, 181-190. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001>
- Schalock R. L. & Verdugo M. A. (2013). The impact of the quality-of-life concept on the field of intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(4), 273-286. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.4.273>
- Thompson, J. R. & Viriyangkura, Y. (2013). Supports and support needs. En Michael L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability* (pp. 317-337). Oxford University Press.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R. L., Verdugo, M. A.,
- Borthwick-Duffy, S. Bradley, V., Craig, E. M., Coulter, D. L., Gomez, S. C., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J.R., & Yeager, M. H. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(4), 311-318. [https://doi.org/10.1352/19349556\(2008\)46\[311:TIDCAI\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/19349556(2008)46[311:TIDCAI]2.0.CO;2)
- Zuffery, S. (2015). *Acquiring Pragmatics Social and cognitive perspectives*. Routledge.

Los Materiales Didácticos dirigidos al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Análisis de la percepción del profesorado de Educación Secundaria en Galicia

Pablo Gayo Pérez

Universidade de Santiago de Compostela

pablo.gayo@rai.usc.es

Resumen: Los Materiales Didácticos constituyen la piedra angular que relaciona los contenidos, la acción docente y el aprendizaje del alumnado, desde esta perspectiva se considera interesante abordar la percepción docente del profesorado de Educación Secundaria, especialmente en el caso de alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA). Asimismo, se están introduciendo herramientas y recursos de corte digital en las aulas, y aunque hay estudios demuestran las posibilidades que para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo pueden tener estos materiales, principalmente dadas sus posibilidades de adaptación y flexibilidad, no se realiza una evaluación previa a su integración en la práctica educativa. La metodología de trabajo será de corte mixto, incorporando un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, desde una perspectiva de educación inclusiva, en la que se favorezca la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. El objetivo principal de esta investigación es conocer la opinión que mantiene el profesorado y los especialistas que trabajan en la Educación Secundaria con alumnado con TEA, tratando de evaluar el nivel de formación en lo relativo a la selección, diseño y evaluación de Materiales Didácticos, tanto digitales como analógicos, así como proponer directrices que pretendan fomentar un mejor desarrollo en este ámbito

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Escuela inclusiva, Profesorado, Recursos, Educación Secundaria.

Introducción

En los últimos tiempos se empieza a apreciar un interés creciente entre docentes e investigadores en relación al uso de tecnologías en el ámbito educativo, este avance tecnológico va en consonancia con la realidad social que se vive en la actualidad, y en la que la escuela, como pieza fundamental de la sociedad también está inmersa. Muchos de los especialistas mencionados entienden esta herramienta, concretamente los Materiales Didácticos Digitales (MDD), como una oportunidad para promover el acceso al conocimiento y la inclusión en las diferentes etapas educativas (Cacheiro, 2018). De esta forma, se estarían comprendiendo estos recursos como un agente promotor de la educación inclusiva, que según Núñez-Mayán (2019; en base a Ainscow y Milles, 2009; Echeita, 2006; y Booth y Ainscow, 2011) consistiría en la garantía de la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado sin exclusión.

Los MDD se corresponden con todos aquellos recursos que median entre la acción docente, el alumnado y los aspectos curriculares, además, la inclusión del término digital le aporta unas características intrínsecas como la disponibilidad en cualquier dispositivo y lugar, el apoyo en tareas de búsqueda de la información, o la posibilidad de construir el conocimiento por parte del alumnado a través de diferentes formatos (Edullab, Crie y Stellae, 2019). En la actualidad, suponen una herramienta pedagógica presente en prácticamente todos los centros educativos del país. Los educadores deben, por lo tanto, conocer el máximo potencial que ofrecen los MDD y saber ponerlo en acción para el desarrollo humano (Pimienta, 2007). El principal inconveniente tiene lugar cuando por sumarse a la tendencia de innovación se introducen estos recursos sin un análisis previo, sin valorar sus beneficios o las implicaciones que tienen en el alumnado, especialmente en aquel que presenta necesidades educativas. En esta investigación se investigará, concretamente, las percepciones que mantiene el profesorado de Educación Secundaria de Galicia respecto a los MDD en relación al Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El TEA aparece catalogado dentro de los trastornos del desarrollo en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (APA, 2013), de ahora en adelante <<DSM-5>>, y que se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social en diversos contextos, la presencia de patrones repetitivos y restrictivos de la conducta, intereses y actividades, y que suelen aparecer en las primeras etapas del desarrollo, cursando con un deterioro clínicamente significativo. Esta condición tiene unas implicaciones en el alumnado con este diagnóstico, tales como dificultades en la reciprocidad socioemocional, respecto al componente no verbal en las interacciones sociales, para comprender las relaciones, además de presentar estereotipias, ecolalias y rigidez mental, entre otros (Sosa et al., 2017; Riccioppo et al., 2021). No se trata de tener únicamente en cuenta estas características para la selección de los diferentes materiales, si no que se debe fomentar un empleo por parte de todo el alumnado promoviendo de esta

forma los principios recogidos en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) al que hace referencia 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 (LOMLOE)*.

El DUA trata de promover una educación accesible a todo el alumnado, basándose en tres principios: la presencia de múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación (Alba-Pastor et al., 2018; Alba-Pastor, 2019). A este modelo de atención a la diversidad también se hace referencia en la legislación autonómica. La importancia de abordar este trastorno dentro de la Educación Secundaria radica en dos cuestiones principales, el estadio evolutivo en el que se desarrolla esta etapa educativa, la adolescencia, donde prefieren la presencia de sus iguales por las demandas de estímulos que necesitan al ser más excitantes y novedosos (Guerrero, 2021), y analizar las posibles causas que influyen en la reducción de alumnado con TEA en esta etapa, pues mientras que en la Educación Primaria en el año 2021/22 había 25.655 niños y niñas con este diagnóstico en los centros ordinarios, en la Educación Secundaria se reduce a 15.386 (Autismo España, 2023). Por lo que se entiende necesario valorar en qué medida se están cumpliendo los principios establecidos en la legislación vigente en relación al ámbito de la atención a la diversidad.

Las publicaciones en relación a los MDD respecto al TEA en Educación Secundaria son escasas, pues tras realizar búsquedas en diferentes bases de datos apenas se devuelven resultados. La simple introducción de la tecnología no implicará una mejora en los resultados, sino que debe contar con un correcto empleo por parte del profesorado (Durán, 2021). Aún así, en el caso concreto del TEA diversas investigaciones (García et al., 2016; Sanromá et al., 2018) destacan sus efectos positivos al permitir una mayor estructuración y organización de los elementos del entorno, facilitando así la comprensión y anticipación de situaciones, además de permitir la comunicación a través de plataformas específicas o una interactividad mayor.

La importancia de ahondar en la percepción que tiene el profesorado de Secundaria respecto a los MDD, su empleo y sus potencialidades, tiene un impacto directo en los aprendizajes del alumnado, además en esta etapa se suele dar una mayor segregación y el empleo de estos recursos puede implicar una mejor respecto a la inclusión del alumnado con necesidades educativas, y especialmente del alumnado con TEA.

Objetivos

El principal objetivo a lograr consiste en conocer la opinión del profesorado de Secundaria que imparte docencia en Galicia respecto a los MDD destinado a la inclusión de alumnado con TEA, y para tal fin se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y analizar las principales características de los MDD empleados por el profesorado de secundaria para favorecer la inclusión de alumnado con TEA.
- Elaborar un instrumento que permita identificar la percepción del profesorado sobre el uso de MDD para la inclusión educativa del alumnado TEA.
- Analizar el grado de formación de los profesores y especialistas de secundaria con respecto a los MDD que sirvan para el trabajo con alumnado con TEA dentro de las aulas y su inclusión educativa.
- Identificar, según la perspectiva del profesorado de secundaria, aquellos materiales que favorecen el desarrollo activo del alumnado TEA.
- Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes del empleo de MDD en el trabajo con alumnado TEA en secundaria.

Metodología

En la investigación se empleará una metodología mixta, combinando técnicas de corte cuantitativo así como cualitativo, para la obtención y análisis de datos de forma descriptiva e interpretativa. Para la obtención de los datos se empleará un cuestionario diseñado para tal fin, que se enviará en formato electrónico a los docentes de Galicia, permitiendo obtener una gran cantidad de datos y poder cuantificarlos mediante el componente cuantitativo. Mientras que, a través de la metodología cualitativa se podrá analizar, reagrupar y organizar los resultados en categorías, además de permitir un análisis de contenidos en los discursos docentes, lo que implicaría según Bardin (1986) una aproximación al contenido “oculto” que está presente en el continente, de forma sistemática y objetiva. Al mismo tiempo se aplicarán instrumentos cualitativos a los materiales didácticos, y se ampliará la información recogida anteriormente con entrevistas a los docentes.

Para un correcto diseño de los diferentes instrumentos, se debe partir del estado del arte en relación a las temáticas abordadas en el estudio. Esta acción permitirá conocer las investigaciones existentes, los resultados obtenidos, así como el enfoque conceptual y metodológico con el que se efectúa, de esta forma se evitará la reiteración y suponen una base para ampliar el conocimiento científico en la misma línea. Además, de la información de la Academia, se analizarán al mismo tiempo todos aquellos documentos legislativos, de ámbito nacional y autonómico, que tengan implicaciones en la etapa educativa a estudiar, en el alumnado o en relación a la atención a la diversidad. El ámbito legal tiene una gran importancia social, pues puede condicionar las acciones educativas que desarrollan los docentes, o promover o limitar el acceso de todo el alumnado a una educación que permita el máximo desarrollo de los niños y niñas, sin discriminación de ningún tipo.

El cuestionario, que es una herramienta que posibilita la recogida de información a través de preguntas propuestas por el investigador (Meneses, 2016), será mediante una revisión por expertos y una prueba piloto, que permitirá obtener una versión definitiva válida para

el objeto de estudio. Este se enviará en formato digital a una muestra obtenida por accesibilidad, en el que se pretende recoger información relativa a los conocimientos docentes en relación a los materiales didácticos, a su forma y motivos de selección, y obtener datos sobre cuales suelen ser empleados en el caso de alumnado diagnosticado con TEA, así como otras cuestiones que puedan resultar de interés.

La información obtenida se complementará con el empleo de entrevistas semiestructuradas, realizadas a diferentes docentes gallegos que trabajen en la etapa de la Educación Secundaria con menores con TEA en centros públicos, privados concertados y privados. Los datos cuantitativos se analizarán empleando el software SPSS, representando los datos a través de gráficos empleando la hoja de cálculo, y los cualitativos a través del ATLAS_TI que permitirá la categorización de códigos y la elaboración de diagramas.

Resultados

Los resultados que se esperan obtener están enfocados a conocer el tipo de MDD que se emplean y con que finalidad de cara al alumnado con TEA, valorar si su uso se realiza desde una perspectiva inclusiva teniendo en cuenta el DUA, recogida en la legislación vigente, y si se fomenta la participación y aprendizaje de este alumnado. Estos datos permitirían establecer unas directrices en relación a la formación, inicial y permanente, del profesorado de Educación Secundaria en relación al análisis, selección y diseño de los materiales didácticos, impresos y digitales, orientando en las características que debería reunir un MDD que facilite el acceso al alumnado con TEA, y conocer que demandas, explícitas o implícitas, tiene el profesorado en esta temática.

Los resultados esperados son que los docentes desconocen la mayor parte de materiales didácticos y suelen emplear MDD específicos para alumnado con TEA, sin valorar el potencial que puedan tener para la inclusión de toda el aula. Además de que existe un déficit formativo en relación a estos recursos y su empleo como herramienta de atención a la diversidad. Finalmente, también se espera que los materiales seleccionados tengan efectos positivos en los menores con TEA tanto por el software que se emplea como por las posibilidades de adaptación que ofrecen y que en la Educación Secundaria el alumnado que presenta el citado trastorno se encuentra principalmente en un espacio segregado.

Discusión y conclusiones

Ante la falta de resultados no se pueden extraer conclusiones ni realizar una discusión, pero conviene destacar que la presente investigación podrá proporcionar una perspectiva en relación a la percepción que los docentes de Educación Secundaria de Galicia mantienen respecto a los MDD destinados a alumnado con TEA, así como conocer aquellos déficits relacionados con la formación en este aspecto tratando de mejorar el conocimiento en relación a los recursos educativos y la atención a la diversidad promoviendo un sistema educativo más abierto y respetuoso con todas las personas.

Referencias

- Alba-Pastor (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 9, 55-66. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483dba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04carmen-alba.pdf>
- Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J. M. & Zubillaga-del-Río, A. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de: <https://educadua.es/doc/dua/Si%CC%81ntesis-Pautas%20DUAAadaptado-V-2018.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (5th ed.). Editorial Médica Panamericana
- Autismo España. (2023). Informe descriptivo de los datos de alumnado no universitario con necesidades específicas de apoyo educativo asociado a discapacidad que publica el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Autismo España. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2023/05/Informe_Educacion_2021_2022_AutismoEspana.pdf
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal
- Durán, S. (2021). Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 107-121. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9771>
- Edullab, Crie & Stellae (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. Repositorio de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>
- García, S; Garrote, D. y Jiménez, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones Use of ICT in Autism Spectrum Disorder: APPS. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 134-157. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5780>
- Guerrero, R. (2021). *El cerebro infantil y adolescente. Claves y secretos de la neuroeducación*. Libros Cúpula. Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 30 de diciembre de 2020, 340, 122868-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Núñez-Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista Nacional e*

- Internacional de Educación Inclusiva, 12(1), 67-96. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/416/380>
- Pimienta, D. (2007). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. Funredes. http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.doc
- Riccioppo, M. R., Hueb, M. & Bellini, M. (2021). Meu filho é autista: percepções e sentimentos maternos. Revista da SPAGESP, 22(2), 132-146.
- Sanromá, M., Lárazo, J. L. y Gisbert, M. (2018). El papel de las tecnologías digitales en la intervención educativa de niños con trastorno del espectro autista. Revista Interuniversitaria de la Investigación en Tecnología Educativa (RiiTE), 4, 41-54. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/327991>
- Sosa, K., Rodríguez, Y. & Romo, A. (2017). El Autismo. Evolución de su dimensión teórica. Educación y sociedad, 15(4), 15-25. Recuperado de <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/643DSM-5>

Enseñanza Inclusiva: Género y Salud en la Escuela Básica

Juliana Soares Dionísio

Universidade de Santiago de Compostela

juliana.soares.dionisio@rai.usc.es

Resumen: En la estructura social capitalista, hombres y mujeres deberían ser comprendidos como seres en posición de igualdad. Históricamente, se percibe la reproducción continua de un mecanismo patriarcal de construcción identitaria, en que las identidades femeninas tienden a ser definidas a partir de una masculina hegemónica. La escuela básica es uno de los numerosos espacios sociales donde esta relación se estructura y solidifica contribuyendo, aunque indirectamente, al deterioro emocional de las mujeres en todo el mundo. En este aspecto, reflexionar sobre posibles alternativas que favorezcan el bienestar físico, mental y social en el ámbito escolar puede señalar un camino prometedor. Por lo tanto, surge la pregunta inicial de esta investigación: ¿Cómo promover una enseñanza inclusiva en género y salud en la escuela básica? En un primer análisis, se presume que la observación de la experiencia de promoción de la igualdad de género en la educación de distintas realidades sociales mundiales podrá ser de extrema relevancia para la implementación de una Enseñanza Inclusiva en Género y Salud. Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo se están promoviendo el género y la salud en el campo de la educación en Brasil y España. La elección de estos países se debe a la comprensión de que la temática debe contemplar realidades sociales de las más diversas. Además, estas naciones ocupan posiciones inversamente opuestas en los análisis globales sobre la promoción de la igualdad de género. Para ello, este trabajo se valdrá de la metodología de Estudio de Casos Múltiples en la recolección de datos. Para el análisis, se utilizará la Triangulación de Datos. Como estrategia, se adoptarán las entrevistas semiestructuradas con gestoras y gestores escolares, la recolección de documentos, la observación libre y el registro en diario de campo. Además, este trabajo aspira a contribuir a reflexiones académicas y escolares fructíferas sobre la temática.

Palabras clave: Enseñanza inclusiva; Género; Salud; Escuela Básica

Introducción

La producción de conocimiento es una construcción que responde a diversas demandas y se lleva a cabo en la interacción de diferentes agentes (THIOLLENT, 2018). Se destaca que en este texto no se utilizará un lenguaje inclusivo en género, ya que su uso podría dificultar el acceso al contenido de este trabajo para personas con discapacidad que utilizan aplicaciones de lectura. Con el fin de hacer que la información presentada sea accesible para el mayor número de personas, se adoptarán parámetros de accesibilidad a lo largo de la escritura de este texto.

En las últimas décadas, los debates sobre la igualdad entre hombres y mujeres han avanzado considerablemente. En un pasado más reciente posmoderno, las reflexiones comenzaron a abarcar a otras minorías sexuales invisibilizadas además de las mujeres. Homosexuales, personas transgénero, no binarias, entre otras, han pasado a configurar las agendas y luchas por la igualdad de derechos y de existencia.

Según el informe del Foro Económico Mundial, el Índice Global de Brecha de Género (2022), Brasil ocupa el puesto 94 en el ranking de países que más promueven la igualdad de género en el mundo, de un total de 146. Por el contrario, países como Nueva Zelanda, Costa Rica, Ruanda, España y otros más ocupan los primeros 20 lugares. En el caso de Brasil, las consecuencias de esta posición se reflejan en los resultados de algunas investigaciones sobre género.

La Organización Mundial de la Salud - OMS - reconoce que las desigualdades de género contribuyen significativamente al deterioro mental femenino. La carga excesiva de trabajo, responsabilidades, la exposición a riesgos inminentes de violencia física, psicológica, sexual, material, patrimonial y verbal son solo algunas de las condiciones derivadas de la desigualdad de género que tienen un profundo impacto en la salud emocional de las mujeres. En su Agenda 2030, promueve la igualdad de género como el quinto objetivo, de los 17 que se trabajarán en los próximos años.

Considerando el papel fundamental de la educación y la enseñanza en el establecimiento de un nuevo modo de vida, más justo y equitativo, y su potencial contribución a la promoción de la igualdad de género, se propone la siguiente pregunta inicial para este trabajo: ¿Cómo promover una enseñanza inclusiva en género y salud en la escuela básica? En un análisis superficial, es posible suponer que observar los aciertos y errores de la experiencia de otras naciones puede ser de suma importancia para la implementación de una Enseñanza Inclusiva en Género y Salud.

Por lo tanto, se han delimitado los territorios de Brasil y España como campo empírico para la realización de la investigación. La distinción entre las posiciones ocupadas por ambos países en el Informe Global de Brecha de Género (2022) puede revelar puntos importantes a considerar en la promoción del género entre naciones de todo el mundo.

Para este fin, se utilizará el método de Estudio de Caso Múltiple en el desarrollo de la investigación. El análisis de los marcos legales vigentes sobre género en ambos países, las regulaciones internas de las escuelas brasileñas y españolas, junto con entrevistas semiestructuradas a los gestores escolares, serán parte de los instrumentos de investigación, además de la observación empírica y el registro en diario de campo.

Con el objetivo de encontrar respuestas a la pregunta inicial, se ha establecido el objetivo general de la investigación: Analizar cómo se están promoviendo el género y la salud en el campo de la educación en Brasil y España.

El marco teórico que sustentará la investigación se dividirá en cuatro: Salud (Zanello, Fiuza, & Costa, 2015), Género y Interseccionalidad (Louro, 2013; 2008; 1997; Crenshaw, 2002; Almeida, 2019), Educación Inclusiva (Stainback & Stainback, 1999) y Género Inclusivo. En el último, considerando las implicaciones de las cuestiones de género en la salud de la comunidad escolar y de la sociedad en su conjunto, se propone el desarrollo del concepto de Género Inclusivo.

En la búsqueda de otras producciones que abordaran la temática de la investigación, se realizó una Revisión Bibliográfica Sistematizada (RBS) en cinco bases de datos distintas: Google, Scielo, Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Enseñanza Superior (CAPES), Scopus y Journal Citation Reports (JCR).

Esta búsqueda indicó que, a pesar de los avances en las discusiones sobre la igualdad de género en todo el mundo, pocas producciones se proponen desarrollar propuestas de intervención efectiva que promuevan una Educación Inclusiva en Género y Salud. En este recorte, la realización de esta investigación encuentra su justificación.

Objetivos

Analizar cómo se está llevando a cabo la promoción de género y salud en los modelos educativos de Brasil y España.

Objetivos específicos:

1. Identificar la base estructural para la promoción de la igualdad de género y salud en el modelo educativo español.
2. Identificar la base estructural para la promoción de la igualdad de género y salud en el modelo educativo brasileño.
3. Evaluar las similitudes y diferencias encontradas en las etapas anteriores.
4. Promover podcasts a través de internet con debates y reflexiones sobre los resultados de la investigación.

Metodología

Siendo el objeto de estudio de las Ciencias Sociales la realidad social, la dinámica que rige la vida en colectivo y las riquezas de significados que de ella emergen, se opta por un enfoque cualitativo en el desarrollo de esta investigación. Como método de recolección de datos, se utilizará el Estudio de Casos Múltiples. Según Yin (2001).

Campo de Investigación

La investigación se llevará a cabo en el ámbito de 12 escuelas, seis en territorio brasileño y seis en territorio español. Como criterio de inclusión, se utilizará el ingreso per cápita de las regiones donde están ubicadas las unidades. Se realizará un levantamiento de los estados/comunidades autónomas con los ingresos más altos, más bajos y medianos dentro de cada uno de los dos países.

Después de esta primera etapa, se seleccionarán al azar ciudades/provincias de las regiones seleccionadas en la primera fase. A partir de esta elección, se seleccionarán escuelas en barrios de alto y bajo ingreso: una unidad en cada uno de estos contextos. En total, se sumarán seis escuelas por país, como se mencionó anteriormente, totalizando 12 casos para la composición del estudio.

Resultados

Para esta sesión, se elaboró un cuadro identificativo con las unidades escolares investigadas en cada país. Los nombres de las mismas y de las gestoras de cada una fueron sustituidos con el fin de preservar sus identidades.

Tabla 1. Caracterización de las escuelas

<i>País</i>	Comunidad Autónoma	Ciudad/ Provincia	Escuela	Gestora	Género	Raça
<i>España</i>	Madrid	Madrid	MR	Mariana	F	Blanca
			MP	Marta	F	Blanca
<i>España</i>	Galicia	A Coruña	GR	Guilherme	M	Blanca
			GP	Gabriela	F	Blanca
<i>España</i>	Andalucía	Málaga	AR	Ana	F	Blanca
			AP	Amanda	F	Blanca
<i>Brasil</i>	Rio de Janeiro	Niterói	RR	Rafaela	F	Blanca
		Nova Iguaçu	RP	Rita	F	Negra
<i>Brasil</i>	Espírito Santo	Vitória	EP	Elaine	F	Negra
<i>Brasil</i>	Paraíba	Sousa	PR	Pedro	M	Negra
			PP	Patrícia	F	Blanca

Con base en la información proporcionada, fue posible verificar la presencia abrumadora de mujeres entre las entrevistadas. La educación es un campo relacionado con el cuidado y el servicio, y dentro de una perspectiva de género, estas funciones estarían relacionadas con el sexo femenino (Zanello, Fiuza y Costa, 2015). En este sentido, podría explicarse que las mujeres ocupen casi en su totalidad los cargos de gestión escolar.

Otro dato importante a observar en nuestro análisis es la ausencia de personas negras ocupando cargos de gestión en territorio español. Según el relato de las (os) gestoras (es), el mismo panorama se repite en relación con las (os) docentes. Solo en la escuela GR, en A Coruña, se informó la presencia de un hombre negro, de nacionalidad brasileña, en el cuerpo docente. En las demás escuelas, se constató la inexistencia de docentes negras (os), latinas (os), africanas (os) o asiáticas (as).

Silvio de Almeida (Almeida, 2019) explica que el racismo ha asumido formas más sofisticadas para garantizar la exclusión de la población racializada a lo largo de la historia. A través del concepto de Racismo Institucional, el autor afirma que la segregación y la violencia basadas en la raza encuentran apoyo en las instituciones, las leyes y, a menudo, en la propia ciencia. Los prejuicios racistas sustentan discusiones, teorías sociales y leyes que institucionalizan la discriminación.

España no tiene ninguna ley en vigor en su territorio específicamente contra el racismo en todas sus formas. Solo la Constitución Nacional, en su artículo 14, garantiza que los ciudadanos españoles tengan igualdad ante la ley, sin distinción de nacimiento, raza, sexo, opinión u cualquier otra condición (España, 1994).

La falta de políticas públicas y legislaciones que reconozcan las consecuencias del racismo y promuevan la necesidad de reparación para la población racializada termina fomentando la exclusión de este grupo de cargos de prestigio social que ofrecen la posibilidad de ascenso, relegándolos a la subsistencia y la marginalización.

Además, es importante destacar que la misma Carta Magna, en el mismo artículo, establece la igualdad como un principio que solo los ciudadanos españoles pueden disfrutar. Los extranjeros en territorio español no están amparados por la ley, lo que puede abrir la puerta a una gran problemática y permitir que se cometan delitos de xenofobia con cierto respaldo legal. Este hecho también puede explicar la falta de diversidad cultural en el cuerpo docente de las escuelas entrevistadas, ya que entre los extranjeros y los ciudadanos españoles existe una jerarquía respaldada por la ley.

En el caso de Brasil, entre los entrevistados, notamos una parte significativa de personas negras. Esto puede explicarse a través de las leyes antirracistas en vigor en el país. Normativas que establece, incluso, la reserva de plazas en empleos públicos para la población negra e indígena en territorio brasileño. En cuanto a la diversidad cultural en el

cuerpo docente, solo en una de las escuelas se encontró la presencia de profesores del continente africano.

En el marco de esta investigación, también se llevó a cabo un extenso estudio legislativo sobre leyes de promoción de la igualdad de género en la educación. En el caso español, se encontró una cantidad significativa de leyes nacionales que abordan el tema. En el caso brasileño, se observó la situación inversa, con una escasez de leyes que vincule la temática de género con la educación. En el país, solo las Directrices Curriculares Nacionales abordan directamente el tema. Esta normativa establece los conocimientos mínimos que deben impartirse en todas las etapas de la educación básica.

En este sentido, se podrían explicar las posiciones ocupadas por cada país en el informe del Foro Económico Mundial, que clasifica a las naciones que más promueven la igualdad de género en el mundo. España ocupa el 17º lugar, mientras que Brasil figura en el puesto 95º, de 146 (Foro Económico Mundial, 2022).

Discusión y conclusiones

En la búsqueda de identificar formas de promover una enseñanza inclusiva en género y salud en la escuela básica, esta investigación se propuso analizar cómo se está llevando a cabo la promoción de género y salud en los modelos educativos de Brasil y España. A través de los datos recopilados, se constató que ambos países tienen avances y retrocesos en diferentes temas abordados por la enseñanza inclusiva. También se observó que el conocimiento sobre diferentes realidades mundiales puede ofrecer caminos prometedores para que las naciones, aunque tengan realidades distintas, puedan encontrar orientaciones que contribuyan a la promoción de la equidad y la justicia social.

Referencias

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen.
- Althusser, L. (1977). *Aparelhos ideológicos do estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1999). Os três estados do Capital Cultural. Em M. A. Nogueira, & A. Catani, *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2011). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2017). *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Rio de Janeiro: Best Bolso.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revistas de Estudos Feministas*, 171-188.
- Espanha. (1994). *Constitución (1978)*. *Constitución Española*. Barcelona: Publicaciones del Parlamento de Cataluña.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pro-Posições.
- Louro, G. L. (2013). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. (1993). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- World Economic Forum. (2023). *Global gender gap*. Geneva: World Economic Forum.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zanello, V., Fiuza, G., & Costa, H. S. (nov. de 2015). Saúde mental, Gênero e Dispositivos: Cultura e Processos de Subjetivação. *Fractal: Revista de Psicologia*, pp. 238-246.

Una investigación inclusiva-participativa sobre el uso y acceso que hacen los jóvenes con discapacidad intelectual en las redes sociales e internet

Isabel Macho-de-Cos

Universidad de Cantabria

machoi@unican.es

Resumen: La presente tesis doctoral se enmarca en una metodología inclusivo participativa cuya finalidad primordial es explorar la realidad de las personas con discapacidad intelectual en el uso y acceso de las redes sociales y en el proceso de construcción de la identidad en las plataformas digitales. En aras a lograr la inclusión y participación activa de las personas con discapacidad intelectual en los diferentes ámbitos y áreas de la vida, consideramos que es fundamental que la investigación que indague en las problemáticas que vive esta población también actúen en consonancia con lo que defienden, esto es: la inclusión. Por ello, esta tesis aplica un método de investigación inclusivo-participativo, el cual implica y otorga un papel o rol activo a las personas con discapacidad intelectual en el estudio de las realidades actuales que les afectan.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, redes sociales, investigación inclusiva y participativa, intellectual disability, social media, participatory research.

Introducción

El establecimiento y creación de vínculos sociales entre las personas es una fuente fundamental de apoyo y entendimiento entre ellas, así lo señalan Goolieb & Bergnen (2010, citados en Pallisera et al., 2021). Sin embargo, aún con los avances conseguidos para la integración e inclusión social de las personas con discapacidad, estas ven muy limitados los vínculos sociales a una red social reducida a su entorno físico más próximo, lo que se corresponde esencialmente a familiares y profesionales (Lippold y Burns, 2009, Verdonschot et al., 2009, citados en Pallisera et al., 2021).

En el marco de la creación y mantenimiento de vínculos y relaciones sociales, internet y los dispositivos móviles han influido y generado grandes cambios en las últimas décadas. Los procesos de interacción y comunicación han sido digitalizados y agilizados con la llegada y permanencia de las plataformas y redes sociales. De acuerdo con Vidales-Bolaños y Sábada-Chalezquer (2017), la población adolescente crea y construyen relaciones sociales con sus iguales a través de los teléfonos móviles y las nuevas tecnologías, en donde mantienen una interacción y comunicación mayoritaria con respecto a los entornos físicos o tradicionales, es decir, fuera de los entornos virtuales.

El Informe Juventud en España de 2020 (INJUVE, 2021, p. 171) propone la siguiente definición de internet como un “elemento primordial en las prácticas de ocio, individualización y socialización de la juventud”. Esta definición recoge a la perfección la influencia de los entornos virtuales e internet en los procesos de socialización de la población joven.

Con todo esto, se hace evidente la función socializadora y la clara implicación de internet, plataformas y redes sociales en los procesos de interacción y comunicación de los jóvenes. En tanto que la socialización es una necesidad propia del ser humano como ser social (Rosado Millán et al., 2008), el estudio del funcionamiento y las posibilidades de inclusión y exclusión social de las personas con discapacidad intelectual surge como una nueva realidad y/o problemática sobre la que indagar, ampliar conocimiento y trabajar para lograr la inclusión social y participación activa en la sociedad de estas personas que, históricamente, han sido apartadas de la sociedad y de los procesos sociales.

La lucha por la igualdad y la inclusión no se limita únicamente a la cuestión de la discapacidad, sino que debe de ir más allá y centrarse en el establecimiento y el mantenimiento en la sociedad donde todas las personas vivan y experimenten los valores inclusivos y las relaciones en términos de la realidad social (Barton, 2009). Con esto presente, la inclusión se construye y se consigue a través de incrementar y mantener la participación en la sociedad, en la escuela o en la comunidad de todas las personas, lo cual tiene como resultado que se disminuyan y/o eliminen los procesos de exclusión (Booth, 1996, citado en Barton, 2009).

Igualmente, esta tesis doctoral adopta un enfoque inclusivo-participativo, donde el trayecto investigador esté dirigido fundamentalmente a la construcción del conocimiento con las personas que viven la realidad a estudiar, es decir, las personas con discapacidad intelectual. Esta metodología se corresponde con la importante necesidad de investigar y trabajar de manera conjunta con las personas que tienen un papel fundamental en la investigación y que pasan de ocupar el rol de objetos de investigación a asumir un rol más activo como es el de asesores o co-investigadores (Walmsey y Johnson, 2003, citados en Rojas Pernia et al., 2020), lo cual permite fomentar la participación de todos de una manera más crítica y colaborativa (Parrilla et al., 2017).

En conclusión, la implicación y participación activa de jóvenes con discapacidad intelectual en la presente tesis doctoral donde se tiene en cuenta la voz y el control asumido por las personas implicadas, supone una forma más participativa de investigación y la convierte en una investigación de calidad (Haya Salmón et al., 2014).

Objetivos

El objetivo general sobre el que se fundamente la presente tesis doctoral es el de *analizar las barreras y apoyos que encuentran las personas con discapacidad intelectual en el acceso y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los entornos virtuales, así como la influencia que tienen en la vida de las personas.*

A partir de este objetivo general se enuncian tres objetivos específicos, los cuales son:

Recabar la información pormenorizada sobre el estado de la cuestión/problemática a partir del análisis de la literatura especializada en el ámbito académico y de las experiencias de vida de las personas con discapacidad intelectual participantes en la investigación.

Articular un proyecto o plan formativo en competencias digitales para las personas con discapacidad intelectual y sus entornos (familia, amistades y/o profesionales).

Incorporar a las personas con discapacidad intelectual en los procesos de indagación e investigación, como asesores o co-investigadores.

Metodología

Esta tesis doctoral se enmarca en el método de investigación inclusivo participativo, dentro del paradigma cualitativo-hermenéutico (Denzin y Lincoln, 2012). Esta metodología responde a la necesidad y curiosidad investigadora de compartir y construir conocimiento con las personas con discapacidad intelectual, en tanto que son la población que vive la realidad y la problemática a estudiar y sobre la que indagar.

Nind (2016) destaca la oportunidad de aprendizaje que supone investigar inclusivamente, ya que hace posible abordar cuestiones de gran complejidad al mismo tiempo que se trabaja por no excluir a quienes puedan necesitar y requerir más apoyos. Con todo esto, los asesores

o co-investigadores asumen distintas responsabilidades y toman decisiones a lo largo del proceso de investigación, en tanto que participan de manera activa en la creación y revisión de las técnicas y/o los métodos de investigación en aras a dar respuesta a las preguntas de investigación que se puedan ir planteando.

Las prácticas dialógicas que se produzcan durante la toma de decisiones entre investigadores y co-investigadores, deben promover el análisis y la reflexión dentro del propio grupo destacando un carácter significativo y comprensible, de manera que se reconozca el conocimiento y la experiencia de las personas asesoras o co-investigadores con discapacidad intelectual que trabajan dentro de la investigación (Nind, 2014; Holt et al., 2019).

El diseño metodológico que se plantea atiende a cuestiones de flexibilidad y permeabilidad de manera que se pueda responder con los ajustes o cambios adecuados y correctos cuando el transcurso de la investigación así lo precise, así como las decisiones que vayan adoptando el grupo de investigadores y co-investigadores.

Resultados

En un primer momento, se elabora y redacta el estado de la cuestión sobre la temática de estudio de la tesis doctoral. Luego, se elaboran las técnicas de entrevista para la recogida de información que posteriormente se presentan y debaten en el grupo de coinvestigadores o asesores. En el momento actual, se han realizado varias sesiones de trabajo conjunto y colaborativo entre investigadores y co-investigadores para (re)construir las técnicas de entrevista (Rojas Pernia et al., 2020; Parrilla et al., 2017).

Tras la puesta en común con los co-investigadores o asesores, se prevé iniciar la fase de recogida de información y de encuentros con los participantes jóvenes con discapacidad intelectual que quieran formar parte del estudio a través de las entrevistas (Haya Salmón et al., 2014).

Con todo esto, los resultados esperados se corresponden con lograr una participación elevada de jóvenes con discapacidad intelectual por lo que esto podría suponer para el estudio de la realidad y problemática de las redes sociales en la actualidad. Por un lado, un número alto de participantes implica una necesidad de contar experiencias, narrar historias y relatar vivencias que se hayan producido en los entornos digitales y que esta población considera pertinente describir para generar un cambio en relación al acceso y los usos que las personas con discapacidad intelectual tienen de las redes sociales e internet.

Y, por otro lado, cuanto mayor sea la participación, más experiencias se recogerán y, por tanto, se expondrá una problemática que afecta claramente a una población en concreto. En consecuencia a esto, se considera necesario tomar decisiones para dar respuesta y solventar las situaciones negativas que se puedan originar en los entornos virtuales.

Discusión y conclusiones

La investigación que se lleva a cabo en esta tesis doctoral destaca por las implicaciones académicas y sociales. En primer lugar, por la implicación activa de personas con discapacidad intelectual en el desarrollo y construcción de una investigación inclusiva-participativa dando voz a la población afectada y proporcionando un espacio donde narrar sus experiencias y vivencias. En segundo lugar, por las respuestas que se dan desde el grupo investigador para atender a las situaciones de injusticia social y desigualdad que sufren las personas con discapacidad intelectual en el acceso y uso de las redes sociales e internet en términos de inclusión y participación activa en la sociedad.

Ante realidades y problemáticas complejas donde no se garantizan fundamentalmente el desarrollo de la ciudadanía plena, la participación social activa y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual, resulta esencial iniciar y promover investigaciones y estudios con metodologías inclusivo-participativas, las cuales proporcionan espacios donde estas personas puedan alzar la voz y presentar sus experiencias, opiniones y vivencias para poder generar los cambios necesarios para atender a dichas problemáticas.

Si bien es cierto la implicación y presencia diaria de los dispositivos y plataformas digitales que se han insertado en nuestras vidas. Es por ello que esta investigación centra el estudio en analizar cuáles son los usos y las prácticas que tienen los jóvenes con discapacidad intelectual, así como la influencia que tienen las herramientas digitales en el desarrollo de su identidad personal y social.

Referencias

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Haya-Salmón, I., Rojas-Pernia, P., y Lázaro-Visa, S. (2014). Observaciones metodológicas sobre la investigación inclusiva: “Me gustaría que sacarais que la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento”. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 135-144.
- Holt, L., Jeffries, J., Hall, E., & Power, A. (2019). Geographies of co- Production: Learning from Inclusive Research Approaches at the Margins. *Area*, 51(3), 390–395. <https://doi.org/10.1111/area.12532>
- Instituto de la Juventud (INJUVE). (2021). *Informe juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781849668149>
- Nind, M. (2016). Inclusive Research as a Site for Lifelong Learning: participation in Learning Communities. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155847>
- Pallisera, M., Fullana, J. N., Vilà, M., Diaz-Garolera, G., Puyalto, C., & Rey, A. (2021). Social networks and personal support from the perspective of young people with intellectual disabilities. *Journal of Youth Studies*, 25(7), 913-930. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1924363>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(89.2), 145-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27452662011>
- Rojas-Pernia, S., Haya-Salmón, I., Lastra-Cagigas, S., & Álvarez-Sáenz de Santa María, L. (2020). The importance of social relationships and loneliness: An inclusive research project in Spain. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 291-300. <https://doi.org/10.1111/bld.12342>
- Rosado Millán, M. J., García García, F., Matarín Rodríguez-Peral, E., y González Servant, S. (2008). La percepción de lo social. *Prisma Social: revista de investigación social*, 1, 1-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602125>

Vidales-Bolaños, M. J., y Sábada-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 25(53), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>

Mesa de comunicaciones 2

**IX Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes
Investigadores/as**

Santander 1 y 2 de junio de 2024

Las redes sociales como una oportunidad para la inclusión educativa

Danilo Marcelo Díaz Quichimbo

Universidad de Oviedo

UO302680@uniovi.es

Resumen: La inclusión educativa se concibe como un proceso que promueve una educación de calidad, en la que se valora, respeta, potencia las habilidades y capacidades de los estudiantes; por su parte las redes sociales se constituyen en los medios que propician el intercambio de ideas, discusiones, la colaboración en proyectos grupales. Por lo tanto, en el presente trabajo investigativo se plantea como objetivo: determinar la incidencia de las redes sociales: Facebook y WhatsApp para promover la inclusión educativa en los estudiantes de sexto semestre de la carrera de Educación Básica. Para ello, se utilizará un paradigma sociocrítico, que se apoyará del enfoque mixto y del método descriptivo que contribuirán con la precisión del objeto de estudio. Como técnicas se utilizarán: observación, entrevista, encuesta y como instrumentos: lista de cotejo, guía de entrevista y el cuestionario dirigido a docentes y estudiantes de sexto semestre. Se pretende elaborar una propuesta didáctica con el uso pedagógico de las redes sociales: Facebook y WhatsApp para promover la inclusión educativa y con ello evidenciar la incidencia de las redes sociales en el fomento de la inclusión educativa.

Palabras clave: Colaboración; Educación de Calidad; Inclusión Educativa; Proyectos Grupales; Redes Sociales.

Introducción

La sociedad contemporánea exige asumir un conjunto de desafíos en el campo de la educación y que se refleja en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ya que han transformado las diversas formas en que nos comunicamos, conectamos, interactuamos, vivimos; por ello, la importancia de utilizarlas de forma pedagógica para lograr los aprendizajes requeridos. Para Vaca et al. (2021) estiman que las TIC son un elemento fundamental en la educación, sin embargo, deben enfocarse en los procesos de organización, planificación, evaluación, en la que se fomenten la capacitación continua de los actores educativos y que se focalicen en las necesidades contemporáneas y del futuro.

En este sentido, las TIC presentan oportunidades de aprendizaje ya que permiten democratizar el acceso a la información, brindan flexibilidad, se adaptan a los estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos; es decir se puede consolidar temáticas, desde cualquier momento y espacio. Asimismo, brindan la oportunidad de trabajar colaborativamente ya sea de forma sincrónica y asincrónicamente con los diferentes actores educativos. Por ello, desde los estudios de Guiot-Limón (2021) refiere que los entornos virtuales permiten una interacción más personal por medio de los foros, videoconferencias y una diversidad de herramientas digitales que contribuyen a fomentar el trabajo colaborativo que en espacios presenciales se complica por las situaciones geográficas de los estudiantes.

Las TIC se prestan también para atender a la diversidad de los estudiantes, desde sus formas de pensar, actuar, sus saberes, sus cosmovisiones, por ello la relevancia de utilizarlas de tal forma que contribuyan a la consecución de los objetivos de aprendizaje. Díaz et al. (2020) manifiestan que la utilización de las TIC es clave para promover una educación inclusiva y esto implica el uso adecuado de ordenadores tanto de docentes como estudiantes para lograr la participación activa, con acciones formativas y con incidencia positiva en el rendimiento académico.

En esta línea, las TIC abarcan a las redes sociales como medios que hacen protagonismo en la sociedad actual para la interacción con los diferentes individuos, es decir, han contribuido para que tanto estudiantes y docentes colaboren, aprendan e interactúen de manera emocionante y transformadora. Fuentes-Cancell et al. (2021) expresan que las redes sociales digitales en la educación orientan de mejor manera las innovaciones del siglo XXI, deben contribuir al desarrollo integral y multilateral de los educandos; es decir deben trascender los límites de los contenidos y objetivos de aprendizaje, en la que los actores educativos sientan motivación en sus espacios de aprendizaje.

Las redes sociales se constituyen en espacios para promover el intercambio de ideas, discusiones, colaborar en proyectos grupales, es decir propician el compromiso, la participación y desarrollan la creatividad y autenticidad en los estudiantes. Asimismo,

contribuyen a fomentar la construcción colectiva de los aprendizajes, ya que cada estudiante puede aportar en línea, compartir recursos, experiencias, vivencias; es decir, se abraza a la diversidad educativa y se permite la promoción de la inclusión educativa.

En este sentido, la inclusión educativa se constituye en un proceso que promueve una educación de calidad, en la que se valore, respete, potencie las habilidades y capacidades de los estudiantes, es decir, se brinde oportunidades de aprendizaje en función de las necesidades y fortalezas que presenta cada estudiante. Desde la perspectiva de Paz Maldonado (2020) estima que el avance de la inclusión educativa en las universidades latinoamericanas se ha realizado de forma pausada, sin embargo, es importante reconocer logros que se han conseguido como el acceso a las instituciones superiores que años anteriores era muy difícil para personas con discapacidad; por ello, es relevante promover cambios estructurales que brinden todas las facilidades a los colectivos que han sido marginados para que su formación académica no se detenga.

En consecuencia, la inclusión educativa debe posicionarse de forma transversal en los procesos de enseñanza aprendizaje, debe estar en el corazón del sistema educativo, que articule los diferentes elementos curriculares y en la que se celebre la diversidad de los individuos en todas sus formas, ya que cada estudiante es único, tiene su forma de aportar a los procesos educativos y que mejora apoyarse de las redes sociales para generar ambientes de respeto y convivencias saludables.

Objetivos

Objetivo general:

Determinar la incidencia de las redes sociales: Facebook y WhatsApp para promover la inclusión educativa en los estudiantes de sexto semestre de la carrera de Educación Básica.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar el uso que se les da a las redes sociales por parte de los estudiantes de la carrera de Educación Básica.
- Reconocer la influencia de las redes sociales en la promoción de la inclusión educativa.
- Analizar la inclusión de las redes sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación Básica.
- Contrastar la capacidad de inclusión que tienen las redes sociales.
- Elaborar una propuesta didáctica con el uso pedagógico de las redes sociales para promover la inclusión educativa.

Metodología

En la presente investigación se utilizará el paradigma sociocrítico que contribuirá con interpretaciones críticas de la problemática identificada, es decir la incidencia de las redes sociales en la promoción de la inclusión educativa. Según Díaz López y Pinto Loría (2017) este paradigma se ampara en la crítica social en la que se considera que el conocimiento se genera por los intereses y necesidades de los grupos sociales, tiene su autonomía en el ser humano que se lo obtiene producto de las capacitaciones de los sujetos para la transformación social.

Por otro lado, se utilizará el enfoque mixto que combinará elementos cuantitativos y cualitativos para el análisis y procesamiento de la información en relación al uso de las redes sociales y la inclusión educativa, todo esto obtenido con la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) el enfoque mixto puede aplicarse siguiendo diversas secuencias, que puede empezar por lo cuantitativo y luego lo cualitativo o viceversa, o de manera simultánea, o se lo puede combinar desde el inicio, entre lo cualitativo y cuantitativo.

El método a utilizar corresponde al descriptivo que explicará el fenómeno de estudio. En palabras de Arias González y Covino-Gallardo (2021) refieren que este método focaliza su estudio en las particularidades, características, comunidades, objetos o cualquier fenómeno.

Las técnicas que se utilizarán son: observación, entrevista y encuesta y como instrumentos de la investigación serán la lista de cotejo, guía de entrevista y el cuestionario, dirigidos a los diferentes actores educativos como estudiantes y docentes para la identificación de la incidencia de las redes sociales en la inclusión educativa.

Resultados

En la presente investigación se pretende alcanzar los siguientes resultados:

- Diagnosticar el uso que se les da a las redes sociales por parte de los estudiantes de sexto semestre de la carrera de Educación Básica, para ello, se diseñó y se validó por expertos a la lista de cotejo dirigida a los estudiantes.
- Reconocer la influencia de las redes sociales en la promoción de la inclusión educativa, en la cual se diseñó y validó por expertos a una entrevista dirigida a los estudiantes que pertenecen a diversas etnias o presentan discapacidad.
- Analizar la inclusión de las redes sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, para lo cual se diseñó y validó por expertos una encuesta dirigida a los estudiantes de sexto semestre.
- Contrastar la capacidad inclusión que tienen las redes sociales, se logrará determinar a través de una encuesta dirigida a los estudiantes.

- Elaborar una propuesta didáctica con el uso pedagógico de las redes sociales: Facebook y WhatsApp para promover la inclusión educativa, esto producto de la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación. La propuesta orientará de forma secuencial y didáctica a los docentes sobre el uso de las redes sociales.

Discusión y conclusiones

En una sociedad compleja, de la era digital en la que se requiere la puesta en práctica de valores, principios en los individuos, resulta imprescindible promover la inclusión desde los diferentes espacios, momentos y más aún desde las aulas de clase, desde los niveles de educación inicial hasta la educación superior; por ello, es relevante la puesta en práctica de la inclusión educativa y que mejor apoyarse de las redes sociales que permiten la valoración de la diversidad educativa. Desde la perspectiva de Arteaga Alcívar y Begnini Domínguez (2022) enfatizan que los docentes requieren una formación enfocada en el tipo de estudiantes que tienen y en los planes de estudio, es decir el docente tiene que tener las competencias conceptuales, procedimentales, actitudinales para actuar frente a la diversidad de estudiantes presentes en las aulas de clase.

La inclusión educativa por lo tanto implica un acto de justicia social donde los estudiantes se sientan valorados e importantes por lo que son, es decir por sus necesidades, habilidades, competencias que pueden ofrecer a los demás y así mismo. En esta línea, promover la inclusión educativa en las aulas de clase equivale a aportar a la construcción de una sociedad cada vez más justa y equitativa. Carpio Vera et al. (2020) son críticos cuando sostienen que la inclusión educativa implica un cambio social y la innovación del sistema educativo, donde se valore la diversidad y se promueva verdaderos procesos de inclusión.

En esta línea, es relevante generar espacios que propicien la inclusión educativa y las redes sociales se constituyen en los medios que facilitan la valoración de la diversidad educativa, desde cualquier lugar y espacio, a través del intercambio de los diversos puntos de vista, la participación activa, la adecuación del aprendizaje a las necesidades de los estudiantes. Por ello, Díaz Quichimbo y Alulima Alulima (2021) enfatizan la necesidad de utilizar las redes sociales de manera interactiva, dinámica que contribuyan a la generación de ambientes armoniosos y a la revalorización de la identidad cultural.

En consecuencia, valorar la utilización de las redes sociales en la educación equivale a dar oído a las diversas voces que existen en el aula de clase, que se resumen en perspectivas variadas, es por ello, la necesidad de utilizar de forma pedagógica, didáctica e inclusiva a las redes sociales para promover una cultura de respeto a lo diverso y abrir espacios en la que todos los actores educativos se sientan importantes.

Referencias

- Arias González, J., & Covino-Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Arequipa, Perú.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Arteaga Alcívar, Y. A., & Begnini Domínguez, L. F. (2022). Inclusión educativa en Ecuador: Análisis de la educación superior para estudiantes con necesidades educativas en Ecuador. *Recimundo*, 6(suppl. 1), 308-318.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(suppl1\).junio.2022.308-318](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(suppl1).junio.2022.308-318)
- Carpio Vera, D., Romero Urréa, H., Intriago Alcívar, G., Arellano Romero, F., & Troya Santillan, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo*, 4(1), 69-83. Recuperado a partir de <https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/view/74>
- Díaz López, C., & Pinto Loría, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Revista Praxis educativa*, Vol. 21, N° 1; enero-abril 2017.
<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díaz Quichimbo, D. M., & Alulima Alulima, L. D. (2021). Las redes sociales como medio de inclusión en la educación superior. *Runae*, (6), 13–27.
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/481>
- Díaz, V. M., Vagena, E., & García, S. R. (2020). Visiones del uso de las TIC para la educación inclusiva desde la perspectiva docente: el caso de Grecia. *Texto Livre*, 13(3), 181-199. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/25117>
- Fuentes-Cancell, D. R., Estrada-Molina, O., & Delgado-Yanes, N. (2021). Las redes sociales digitales: una valoración socioeducativa. Revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 23(1), 41-52. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11947>
- Guiot-Limón, I. (2021). Uso de las TICS en la educación superior durante la Pandemia COVID-19: Ventajas y desventajas. *Interconectando Saberes*, (12), 223-227.
<https://doi.org/10.25009/is.v0i12.2724>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill. doi:ISBN 978-14562-6096-5
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 46(1), 413-429.
<http://dx.doi.org/10.4067/S071807052020000100413>

Vaca, F. L. J., Heredia, S. P. R., Pazmiño, L. R. C., & Yungan, G. G. A. (2021). Uso de las TIC en la educación a distancia en el contexto del Covid-19: Ventajas e inconvenientes. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(11), 15-29.

Nuevos proyectos participativos de inclusión: Aprendizajes de un estudio multi sede

Samantha Mulloni Martínez

Universidade de Vigo

samantha.mulloni@uvigo.gal

Resumen: Este trabajo de investigación se enmarca en un proyecto de investigación nacional I+D+i, con título, “¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?” (PID2019-108775RB), y pretende avanzar en el conocimiento sobre la educación inclusiva proponiendo el diseño y el desarrollo de proyectos colaborativos e innovadores de inclusión educativa desde un enfoque participativo. Todo ello a la vez que busca respuestas a la inequidad y exclusión en la educación.

Empleando una metodología participativa, en su primera etapa se diseñan e implementan diferentes proyectos de mejora con orientación educativa y participativa articulados en torno a diferentes asociaciones e instituciones educativas y sociales en la comunidad autónoma gallega. En la segunda etapa se afronta el análisis de los mismos, a la vez que se realiza el análisis cruzado comparativo de todos los proyectos de mejora con orientación comunicativa desarrollados en los 4 equipos de investigación que participan en el proyecto.

Los primeros resultados obtenidos aluden a la predisposición por parte de diferentes colectivos socio educativos a lograr una inclusión real dentro de los centros escolares y su predisposición a trabajar conjuntamente en beneficio del desarrollo integral del alumnado.

Palabras clave: investigación participativa, inclusión educativa, colaboración, proyectos participativos, exclusión.

Introducción

La educación inclusiva resulta fundamental para promover la equidad y la igualdad dentro del sistema educativo puesto que, permite la participación plena y efectiva de todo el alumnado, sin importar su origen étnico, su género, sus capacidades o cualquier otra característica individual.

En España, si bien tenemos un marco legislativo común, las diferencias interterritoriales y locales en cuanto a la aplicación de políticas y prácticas educativas inclusivas son un terreno escasamente explorado. Se sabe muy poco sobre cómo los profesionales, los agentes institucionales y la ciudadanía en general reinterpretan, diseñan, practican y discuten las prácticas de la inclusión educativa en sus propios entornos, y cómo estas se conectan o diferencian entre sí según las situaciones socio-políticas y comunitarias subyacentes.

Existen numerosos indicios de que en los últimos años se está produciendo un progresivo aumento de la desigualdad en nuestro país (FOESSA, 2021) en una tendencia que no es ajena a lo que sucede también en otros países de la Unión Europea (OCDE, 2019).

En este sentido, cabe preguntarse por cuál y cómo es la participación del sistema educativo entendido en sentido amplio, en este fenómeno de la desigualdad social. Se ha afirmado que "el sistema educativo se ha convertido en el vehículo a través del cual la desigualdad de ingresos impulsa la desigualdad de oportunidades" y que "lejos de actuar como nivelador, el sistema educativo ha sido utilizado para mantener las ventajas de unas clases sobre otras" (Major & Machin, 2018, p.39 y p.87).

Las causas de la exclusión son socio-históricas, diversas y complejas y se entrecruzan entre sí de diversas maneras que producen disparidades en los contextos sociales de los diferentes contextos sociopolíticos y geográficos (Daniels, et al., 2019). En este sentido, este proyecto considera a la escuela y a los colectivos educativo-sociales, no solo como entidades que confluyen de manera paralela en sus particulares caminos hacia la inclusión, sino como instituciones iguales, que conforman una misma comunidad. Este enfoque obliga, a reconsiderar en los procesos inclusivos, la relación entre las escuelas y los contextos educativos, políticos y sociales en los que se desarrollan (Ainscow et al., 2016) y su capacidad para la transformación socio-educativa. De este modo, se propone el desarrollo de estudios y líneas de investigación que incorporan a la comunidad en todo el proceso de investigación, desde la gestación e identificación de cuestiones hasta el análisis de datos y difusión de resultados (Bottrell, & Goodwin, 2011; Díaz Gibson & Civís, 2011).

Estas ideas también se asocian a un enfoque de investigación centrado en la acción y el cambio social (Cochran-Smith & Stern, 2014).

Objetivos

Este trabajo se plantea como objetivo dar respuesta a la desigualdad y la exclusión educativas, proponiendo, implementando, analizando y comparando proyectos participativos e innovadores de inclusión educativa que adoptan un enfoque colaborativo y bottom-up.

Además, se proyecta diseñar una guía de apoyo a centros y comunidades educativas para el diseño y desarrollo de proyectos educativos inclusivos y participativos. Se propone, por tanto, un proyecto de investigación participativa dirigido al cambio y la innovación en la educación inclusiva.

Metodología

El proyecto plantea un estudio de carácter eminentemente participativo que conjuga una finalidad descriptiva, interpretativa y transformadora acerca de las prácticas de inclusión educativa.

La búsqueda de propuestas innovadoras para abordar la inclusión social y educativa acorde con los nuevos retos sociales precisa un acercamiento multi-agente, multi-site y multi-método que entienda que la investigación participativa tiene capacidad para conectar y promover ideales inclusivos, democráticos y de justicia social (Walmsley et al., 2018). No se trata, por tanto, de un instrumento para producir más y mejores prácticas o resultados, sino para problematizar desde dentro del propio sistema educativo y social sus afirmaciones y sus prácticas, para elaborar colaborativamente nuevos discursos sobre lo educativo. La investigación participativa es claramente un proceso y un instrumento de índole social y político que se toma como referente para el diseño del estudio (Francés et al. 2015; Parrilla, et al., 2017).

Tomando estas ideas como referente para el proyecto que se propone, se plantea la puesta en marcha de dos estudios, el primero de carácter netamente participativo y local y, un segundo estudio de carácter comparativo y multi-sede (en distintas comunidades autónomas). A ambos les sigue una propuesta de difusión académica, profesional y social de los resultados del proyecto.

En el primer estudio se desarrollan diferentes proyectos de mejora con orientación comunitaria y participativa articulados en torno a instituciones de las etapas educativas de educación infantil y primaria dentro de la comunidad autónoma gallega. Con ellas se debate el desarrollo de un proyecto participativo de mejora que responda a las prioridades identificadas en la propia institución y su comunidad.

Se han diseñado e implementado un total de 3 proyectos participativos hasta la fecha y, se encuentra en desarrollo.

En cada caso se crean grupos de trabajo (study groups) en forma de equipos de trabajo mixto integrados por investigadores académicos y no profesionales, por docentes y otros miembros de la comunidad social y educativa. Estos equipos a través de una metodología participativa, diseñarán y desarrollarán un proceso de investigación y transformación que se centrará en las necesidades de mejora inclusiva.

Se han empleado como instrumentos para la puesta en marcha y posterior análisis de los diferentes proyectos diseñados hasta el momento las mesas de diálogo y la biblioteca humana. El primero de ellos se compone de dos micro experiencias: “*Radio inclusiva en el cole*” y “*Mesas de diálogo intergeneracional*”, que han contado con la participación de 70 participantes. En el segundo de ellos, la Biblioteca Humana: “*Entre luces y sombras: crónicas de diversidad y exclusión*”, han participado un total de 40 personas del colectivo de alumnado universitario del Grado de Educación Infantil y diferentes asociaciones educativas y sociales que trabajan con personas vulnerables y/o en riesgo de exclusión.

El análisis realizado, empleando el software de análisis cualitativo MAXQDA, es de corte interpretativo y se plantea desde un análisis del discurso “que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes” (Sayago, 2014, 3) de las personas participantes.

Dado que esta investigación se encuentra enmarcada dentro de un proyecto de investigación de carácter nacional, en el que participan otros 3 equipos de investigación de otras 3 sedes (Cantabria, Murcia y Sevilla), en este segundo estudio se abordará el análisis cruzado, comparativo, de todos los proyectos de mejora con orientación comunitaria desarrollados por los 4 equipos de investigación que participan en el proyecto coordinado del Plan Nacional de investigación.

Se empleará para dicho análisis el *design-based approach* que Dunning (2012) propone en las ciencias sociales. Se trata, por tanto, de seleccionar y "emparejar" cada proyecto participativo con otro de similar etapa educativa o materia en otra región. El análisis contrastará y analizará el contexto, los objetivos, el proceso, los mecanismos desarrollados y los resultados en cada par de proyectos comparados. El análisis de los datos cualitativos se llevará a cabo utilizando marcos de codificación comunes para garantizar que los resultados puedan compararse sólidamente entre las cuatro regiones. Al adoptar este enfoque, se podrá considerar las diferencias y los puntos en común y recurrir al marco teórico para explorar las formas en que los contextos socio-políticos y las prácticas de participación escolar influyen en la inclusión educativa o promueven la exclusión. Esto garantizará que se puedan gestar generalizaciones válidas de caso a caso, así como nuevas percepciones y procedimientos para inspirar futuros proyectos inclusivos.

Resultados

Existen dos ideas generalizadas que pueden extraerse de los datos analizados hasta la fecha, tratándose los mismos de una versión preliminar que todavía se encuentra en desarrollo. La primera de ellas es la de haber vivido situaciones discriminatorias en el contexto escolar en el conjunto de alumnado y asociaciones participantes, destacando problemáticas de tipo lingüístico y aquellas asociadas a la diversidad étnica y cultural. La segunda idea generalizada hace referencia a la necesidad de fomentar el trabajo cooperativo y la participación activa de los diferentes colectivos educativos y sociales dentro de las escuelas.

Las soluciones propuestas por el alumnado están claramente relacionadas con el incremento de las intervenciones educativas por parte de todo el equipo profesional de los centros educativos, otorgándole un papel activo al docente y al equipo directivo a la hora de enfrentarse al problema concreto. En esa misma línea, en su gran mayoría demandan al profesorado en su rol de educadores para la convivencia y el respeto mutuo al abordar su situación respectiva para evitar que se repita en el futuro.

Tienen otra visión las asociaciones educativas y sociales participantes cuando afirman que la solución a ello se puede encontrar un replanteamiento del papel que asumen estas dentro de las escuelas. El debate entre todos, la participación dentro de la escuela y la colaboración y comunicación próxima con la misma presumen ser propuestas que deben implementarse en el día a día para transformar el sistema educativo y orientarlo de cara al fomento de la igualdad real, al desarrollo integral de todo el alumnado, respetando las diferencias sean estas del tipo que sean y a la resignificación del concepto de comunidad educativa.

Esta visión de las asociaciones participantes se relaciona intrínsecamente con lo dicho por Bolívar (2016), cuando afirma que es una garantía de éxito educativo la existencia de una relación entre las acciones que se realizan dentro de la escuela y aquellas que se realizan fuera de la misma.

Discusión y conclusiones

Una evidencia que se desprende del trabajo realizado hasta el momento es la importancia del sistema educativo para educar en y para la convivencia. Así se recoge de las afirmaciones del alumnado, que le atribuye al profesorado una función mediadora en caso de conflicto para resolver los conflictos desde su origen. Con respeto a esto último, se debe trabajar en el diseño e implementación de materiales y proyectos que sirvan de apoyo al profesorado en esta tarea (Segura, Gil y Muñoz, 2023), cuya labor es, en ocasiones, vista como ineficaz.

Teniendo en cuenta la finalidad de esta investigación basada en el diseño, la implementación y el análisis de proyectos participativos contando con la participación de diversos colectivos educativos y sociales se pretende comprobar, igualmente, la eficiencia

de las diferentes estrategias de diálogo que se pueden emplear para mejorar el grado de implicación, colaboración y participación de estos dentro de la dinámica diaria en las escuelas.

Los proyectos finalizados hasta la fecha, en los que se emplean diferentes técnicas de diálogo, evidencian en todos los casos que las asociaciones educativo sociales se muestran dispuestas a participar en todo aquello relacionado con el contexto educativo y las actividades que realizan los jóvenes que atienden en sus instituciones. Delimitar esa colaboración entre el ámbito interno y externo a la escuela para la cuestión vital. En términos generales, todas las personas participantes son conscientes de la importancia de esta relación positiva entre ambos y consideran que es imprescindible para lograr objetivos comunes de cara a un desarrollo integral del alumnado.

Aunque su opinión se mantenga en términos positivos, se observa que, en general, esa participación se limita a niveles muy bajos, referidos exclusivamente a mensajes esporádicos o cuestiones referidas a una cuestión puntual. Se contabilizan en menor medida aquellas situaciones de participación y colaboración real, donde puedan aportar en el aula y en el día a día del centro.

Se debe reflexionar acerca de que, para que un sistema educativo sea realmente inclusivo, no es suficiente con que los colectivos educativos y sociales participen en la rutina diaria de las escuelas, sino que, debe referirse a una escuela para todos, donde todas las personas y, más específicamente todo el alumnado reciba las mismas oportunidades en cuanto a recursos y apoyos en aula para que su progreso sea positivo, independientemente de cuáles sean sus características individuales y si presentan o no, necesidades específicas de apoyo educativo.

Por último, resulta destacable el empleo de metodologías que fomentan el diálogo entre los principales agentes educativos puesto que se le otorga protagonismo a los mismos, haciéndoles partícipes de la investigación.

Referencias

- Ainscow, M., et al., (2016) Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers, *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), 7-23.
- Bottrell, D. y Goodwin. S. (ed.) (2011). *Schools, Communities and Social Inclusion*. Palgrave Macmillan.
- Cochran-Smith, M. y Stern, R. (2014) Imagining schools as centers for inquiry. En L. Reynolds (Ed.). *Imagine it better: Visions of what schools might be* (pp. 85-96). Heinemann Books.
- Daniels, H., et al. (2019). Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom. *Publicaciones*, 49(3), 23–36.
- Díaz-Gibson, J. y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3),415429.
- Dunning, T. (2012) *Natural experiments in the social sciences: A design-based approach*. Cambridge University Press.
- FOESSA (2021). *Sociedad expulsada y derecho a ingresos*. Madrid, Fundación Foessa, Cáritas Española Editores.
- Francés, F.J.; et al. (2015) *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Pydlos Ediciones.
- Major, L.E. y Machin, S. (2018). *Social Mobility and its enemies*. Pelican Books.
- OECD (2021). Developments in individual OECD and selected non-members economies. *Economic Outlook*, Volume 2021 Issue 2.
- Parrilla, A. et al. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: Cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 89-31(2), pp.145-156.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717554X2014000100001>
- Segura, M., Gil, M. y Muñoz, Á. (2023). *El aula de convivencia: materiales educativos para su buen funcionamiento* (Vol. 190). Narcea Ediciones.
- Walmsley, J., et al. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759.

Experiencias universitarias en torno a la inclusión y la exclusión: historias de vida de estudiantes pertenecientes a Grupos de Interés Priorizado en la Educación Superior en Colombia

Diana Tabarquino

Universidad de Cantabria

diana-marcela.tabarquino@alumnos.unican.es

Resumen: La educación inclusiva continúa siendo un objetivo clave en la búsqueda de la equidad y la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado sin ningún tipo de excepción, prestando especial atención a aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad. A pesar de los avances en este ámbito, persisten barreras significativas que limitan el acceso y la plena participación de estos estudiantes en el entorno académico.

Esta investigación tiene como objetivo explorar historias alrededor de la inclusión y la exclusión en el contexto universitario de seis estudiantes de una universidad colombiana que pertenecen a grupos históricamente vulnerados, y que debido a las dinámicas propias de país asociadas entre otros a factores económicos, físicos, geográficos, sociales, culturales, políticos y lingüísticos, requieren de protección especial y han sido denominados como "Grupos de Interés Priorizado" según la legislación educativa colombiana en el contexto de la Educación Superior.

Palabras clave: Inclusión, Exclusión, Narrativas, Educación Inclusiva, Grupos de Interés Priorizado.

Introducción

En el contexto colombiano, la educación inclusiva se entiende como un enfoque que abarca la diversidad humana en todas sus manifestaciones, incluyendo aspectos biopsicosociales, geográficos y étnico-culturales (Dussan, 2010). Este enfoque, en concordancia con lo planteado por Echeita (2002), trasciende el ámbito específico de la discapacidad y pone su mirada sobre todos aquellos que están en riesgo de exclusión, para de esta manera avanzar de una educación especial a una educación para todos.

El reconocimiento de los derechos de colectivos considerados de especial protección constitucional para el caso de la Educación Superior ha sido una preocupación constante para el gobierno colombiano, este reconocimiento implica brindar apoyo a aquellos en situación de vulnerabilidad; por ello, se han movilizadod acciones para avanzar hacia una política de inclusión que reconozca y valore la diversidad presente en el país (MEN, 2013), pues todas y todos requieren una respuesta educativa que se ajuste a su contexto y que transforme desde su potencial los procesos de aprendizaje en una realidad donde se permita su plena participación (Dussan, 2011), para con esto “potenciar las diversidades como una manera de democratizar la sociedad y la educación” (MEN, 2013 p.16). Desde esta perspectiva de inclusión, Colombia, a través de su historia, ha hecho esfuerzos por el reconocimiento de los derechos de colectivos configurados como población de especial protección, y el camino que ha tenido que recorrer para llegar a una política como la actual en la que se reconoce la educación inclusiva desde la diversidad y la interculturalidad, ha sido un trabajo consciente que por años ha apostado a la educación para todos desde la comprensión de la dinámica y la realidad del país, para de esta manera ir cerrando las brechas de inequidad, haciendo del país un espacio más incluyente y menos desigual (MEN,

2013). En esa constante búsqueda por la calidad educativa, y bajo los principios de participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia, ha hecho explícita la necesidad de dar relevancia a la educación inclusiva como estrategia para los procesos de inclusión social, de esta manera y en el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad presente en todo el territorio colombiano, en el año 2013 estableció los lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural, donde se categorizaron cinco grupos poblacionales históricamente proclives a la exclusión para brindar el apoyo necesario en la garantía de acceso a la educación; dichos grupos son: Personas con Discapacidad, Grupos Étnicos, Víctimas del Conflicto Armado Interno, Habitantes de Frontera, y Colectivos con Enfoque e Identidades de Género. Por su parte y

en concordancia con la educación para todos promulgada en la UNAD, la población privada de la libertad constituye un grupo proclive a la discriminación y la exclusión, por ello la universidad cuenta con un programa diferencial para brindarles oportunidades de acceso a Educación Superior, de allí que su participación también se tuvo en cuenta para la investigación.

La política de educación inclusiva e intercultural es clara en su formulación respecto a los colectivos que acoge y las medidas necesarias para su implementación. Sin embargo, es importante aclarar que la educación inclusiva no se dirige exclusivamente a estos grupos, pues “en el marco de la educación inclusiva, el MEN tiene como objetivo el acceso, la permanencia y la graduación de todas y todos los estudiantes” (MEN, 2013, P.41). A pesar de esto, el análisis bibliográfico evidencia que persisten barreras mayoritariamente de naturaleza actitudinal, especialmente por parte del cuerpo docente, que obstaculizan la efectividad del proceso. Esto se debe en parte a la percepción arraigada de que la provisión de servicios educativos con enfoque inclusivo es responsabilidad exclusiva de las unidades y docentes especializados en educación especial (Vargas et al., 2011).

Esta investigación presenta a voz de los estudiantes pertenecientes a estos grupos priorizados mediante una metodología Biográfico Narrativa, sus experiencias de vida de lo que perciben como inclusión o exclusión desde el ámbito universitario.

Objetivos

Objetivo general:

Profundizar en las experiencias en torno a la inclusión y exclusión en el ámbito universitario, de seis estudiantes pertenecientes a grupos priorizados en educación superior de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD a través de una metodología biográfico-narrativa.

Objetivos específicos:

- Indagar acerca de las historias de vida universitaria de seis estudiantes pertenecientes a Grupos de Interés Priorizado en la UNAD respecto a sus experiencias propias en torno a la inclusión y la exclusión.
- Comprender las situaciones que seis estudiantes pertenecientes a grupos priorizados en educación superior de la UNAD perciben de acuerdo con sus vivencias, como hechos asociados a situaciones de inclusión o exclusión en el ámbito educativo universitario.
- Identificar situaciones presentes en el ámbito universitario de la UNAD que se presentan como posibles acciones generadoras de escenarios asociados a la inclusión y a la exclusión.

- Proponer acciones de mejora de la institución universitaria a partir del análisis de las historias de vida compartidas por los estudiantes para generar o fortalecer estrategias en pro de la inclusión en la Universidad.

Metodología

La tesis tiene un enfoque cualitativo y se desarrolla bajo una metodología biográfico narrativa, en la que, dando voz a cada uno de los informantes desde su realidad respecto su experiencia de vida universitaria, se espera profundizar en esas situaciones asociadas a la inclusión y la exclusión en el sistema educativo superior. La pertinencia de esta metodología ha permitido que cada participante, pueda narrar su historia desde su experiencia de vida propia, posibilitando en un sentido más profundo poder comprender, interpretar y dar significado a la experiencia narrada por cada uno de los protagonistas de las historias (Bolívar et al., 2001), permitiendo de esta manera “rescatar, reconocer y poner en valor la experiencia individual y las particularidades biográficas de cada caso” (Susinos y Parrilla, 2008, p.160).

La metodología supone un ejercicio por etapas en el que, inicialmente se seleccionó el tema objeto de investigación y los posibles informantes que, de acuerdo con los parámetros de interés convenía abordar para que accediesen a contar su experiencia personal, lo que incluyó también determinar e informar las cuestiones éticas de la investigación. En segunda medida se delimitaron los instrumentos para la recolección de la información; para esta investigación se hizo la aplicación de dos instrumentos: un video de autoría, creación y producción libre por parte de los informantes, y la aplicación de una entrevista semiestructurada. Estas técnicas permitieron a los informantes tomar mayor protagonismo en la investigación y realizar elecciones personales sobre lo que quisieron documentar, haciendo de esto un ejercicio más inclusivo de investigación y por ende empoderándoles de este proceso que busca precisamente dar voz a su sentir (Moriña, 2016). Para la selección de los informantes, se tuvo en cuenta el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión:

- Ser estudiante de la universidad UNAD en cualquiera de las sedes en Colombia, con un de mínimo 3 matrículas consecutivas.
- Pertenecer mínimo a uno de los colectivos priorizados en Educación Superior.
- Tener disponibilidad de tiempo y participación para el desarrollo y aplicabilidad de los dos instrumentos.
- Voluntad y apertura para hablar desde su experiencia y vivencia propia.

Los informantes que de manera libre y voluntaria accedieron ser parte de la investigación son:

Tabla 1*Caracterización de los informantes*

Informante	Género	Grupo poblacional priorizado	Programa académico	Periodo académico
Informante 1	Mujer	Grupos étnicos: Indígena wayuu. Población habitante de frontera.	Ingeniería Alimentos	deNoveno
Informante 2	Mujer	Grupos étnicos: Afrocolombiana. Enfoque e identidades de género: Mujer transgénero.	Psicología	Séptimo
Informante 3	Hombre	Personas con discapacidad: persona sorda. Enfoque e identidades de género: Hombre homosexual.	Ingeniería Alimentos	deCuarto
Informante 4	Mujer	Víctima del conflicto armado interno en Colombia	Psicología	Décimo
Informante 5	Hombre	Personas con discapacidad: Discapacidad intelectual	Contaduría Pública	Séptimo
Informante 6	Hombre	Programa para estudiantes privados de la libertad	Administración Empresas	de Graduado

Fuente: elaboración propia

Resultados

Los resultados parciales revelan algunas situaciones en el ámbito educativo que están generando escenarios de exclusión y discriminación. Sin embargo, también destacan algunas acciones que están promoviendo la apertura a la diversidad.

Los informantes en sus narrativas manifiestan que perciben una resistencia significativa por parte de diferentes actores académicos en la implementación de acciones que permitan la flexibilidad curricular necesaria para el estudiantado que, debido a las particularidades de su realidad, requieren de ajustes razonables para garantizar su derecho a la educación dentro del sistema: *“La profesora decía: “necesitamos que esté en igualdad, no importa*

que usted sea sordo, usted tiene que aprender igual, lo siento mucho, entonces va a perder”, y ella: “no voy a hacer ajustes, nada” [...]” (informante 3)

Se hace evidente la imperiosa necesidad de reconocer y abordar las barreras de naturaleza lingüística y cultural, que enfrentan los estudiantes proclives a la exclusión debido a su contexto particular, tal como se ilustra en el caso del estudiante sordo y la estudiante indígena. La falta de acceso a la educación en su lengua inicial o la exclusiva comunicación en español constituyen obstáculos para su participación y proceso de aprendizaje. En este contexto, tanto el estudiante con discapacidad auditiva como la estudiante indígena expresaron:

[...] hacen falta varios ajustes razonables, siempre refiriéndome en este caso, pues de la comunidad sorda [...] nos están exigiendo el inglés, yo siento que también hace falta, como ese ajuste, que nos pongan en español, porque eso nos serviría muchísimo y a me gusta aprender a español [...] nuestra primera lengua es la lengua de señas, la segunda el español [...] (informante 3)

[...] así como lo mencioné el anterior video de la experiencia que yo tengo en la universidad, este, yo entiendo el español perfectamente, pero yo veía a otras personas que no. (informante 1)

Narrativas y actitudes excluyentes que prevalecen entre algunos miembros de la comunidad educativa, obstaculizan la transición hacia un entorno universitario inclusivo y sin prejuicios:

[...] decían, ella es India [...] yo escuché, pero yo me hice la que no escuché para no fomentar ningún problema ahí en la universidad, yo veía las actitudes [...] yo no sé si es que ellas no me querían ver en la oficina [...] yo logré escuchar que ellos no les gustaba, imagínese usted [...] que es porque yo era wayuu, como uno lo ven así como a una persona que de pronto no puede lograr las mismas cosas como los demás, bueno, eso todavía existe. (informante 1)

El conflicto armado supone un reto al que se le debe prestar especial atención en el ámbito académico. El acceso intermitente a servicios básicos como electricidad e internet dificulta el acceso de los estudiantes a las plataformas y obstaculiza su proceso de formación continua.

[...] para esa parte no, no hay internet, no hay nada, en el pueblo, digamos había planta, pero esto era prendido por horas entonces había días que había luz otros días que no había; si había conflicto, ese día no había luz por varios días, entonces, esto era muy intermitente [...] hay grupos armados y no permiten que si se ponen

digamos, cuando ponen antenas, las tumban, ponen bombas, hacen este tipo de cosas para que esto no esté [...] (Informante 4)

La interrupción de estudios de educación básica debido a la situación de conflicto puede limitar su acceso a la educación superior, contribuyendo así a la ampliación de la brecha de inequidad en este grupo particular.

[...]habían enfrentamientos y era, o sea, era terrorífico [...] empezaban digamos estas balaceras y te botaban al piso, tenías que botarte al piso, los profesores, algunos niños lloraban, los profes también entraban en pánico, a veces no eran como capaces con la situación y no sabían a veces cómo llevarlo [...] Ya había días que no podías ir a estudiar porque pues eran muchos enfrentamientos, habían amenazas, se metían al colegio, incluso cuando estaba haciendo grado segundo se metieron un día al colegio, empezaron a disparar, eh nos tocó en el salón, duramos encerrados como unas cinco horas, o sea, ese día fue horrible y terrorífico para pues nuestros papás y nosotros, y docentes, entonces ya mamá decidió, pues quien no íbamos a estudiar más [...] unos días ibas otros días no podías ir por, por el conflicto que había entonces, pues ya a lo último ya fue intolerable, también y mataron también a una persona ahí entonces, muy allegado al colegio, muy cercano al colegio, entonces ya también cerraron la escuela, no dieron más clases los profesores, pues habían tres profes y pues debido a que pues ellos consideraron en su momento que pues su vida estaba en peligro debido al orden público, entonces cerraron la escuela y pues tampoco estudiamos más en ese momento ya tocó en casa, entonces ya no volvimos a estudiar [...] Si yo hubiese seguido allá no, no estaría a punto de graduarme, o sea, no sé, no estaría a punto de ser profesional, porque yo considero que ni siquiera hubiera continuado estudiando [...] no estaría a punto de, de estar en el en el momento en que estoy ahora [...] (Informante 4)

Los participantes enfatizan que una actitud abierta y dispuesta por parte de algunos docentes ha tenido un impacto positivo en el proceso académico. La disposición para adaptar las prácticas pedagógicas y mostrar empatía hacia las necesidades individuales son acciones que contribuyen significativamente a su proceso educativo y de inclusión:

[...] un docente fue muy bonito porque se tomó la tarea de llamarlo, de preguntarle qué le ocurría por qué no estaba pudiendo como cumplir, que qué necesitaba para avanzar, entonces, o sea, fue, fue bastante bonito ese, ese detalle [...] (informante 4)

[...] yo a mis maestros le debo demasiado, sobre todo a los que yo tuve allí en acompañamiento y a la supervisora de nosotros como monitores [...] ella estuvo siempre ahí y ella sabía de mi condición de hecho, la seño cuando ella me conoció en el 2020, ella me dijo no listo, te quedas aquí, me dijo. No solamente por lo que

tú eres, sino que también le demuestras a otras personas de tu comunidad que si se puede estudiar [...] (informante 1)

Discusión y conclusiones

La investigación en curso indica la necesidad imperativa de movilizar acciones que garanticen un entorno educativo universitario cada vez más inclusivo. Es crucial promover la conciencia, apertura y respeto por la diversidad como características inherentes del ser humano. Es fundamental desafiar el paradigma de que la inclusión es exclusiva de ciertos grupos y trabajar hacia la promoción de la inclusión en la educación universitaria en su totalidad. Para lograr esto, es esencial abordar las resistencias existentes por parte de la comunidad universitaria, mejorar la capacitación en pedagogías inclusivas, modificar las prácticas pedagógicas para adaptarse a la diversidad estudiantil y contrarrestar prácticas culturales excluyentes. Además, se debe prestar especial atención a las barreras lingüísticas, actitudinales, físicas, culturales y cualquier otra que obstaculice el proceso, y fomentar actitudes positivas y de empatía. Estas acciones son esenciales para crear un entorno universitario inclusivo donde todo el estudiantado tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Referencias

- Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (45), 41-52.
- Bolívar Antonio, Segovia Domingo, y Fernández Cruz, Manuel. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Echeita, G., & Sandoval M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa* (Vol.142). Narcea Ediciones.
- Susinos, T. Parrilla, M. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Vargas, M. C., Ramos, M. A., Cristancho, C. A., & Parra, L. M. (2011). La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva. *Umbral Científico*, (18), 39-44.

Internacionalización inclusiva en la educación superior: Análisis de las necesidades del alumnado para desarrollar su competencia global

Kerstin Anja Britta Maier

Universidad de Cantabria

kerstin.maier@alumnos.unican.es

Resumen: En el presente estudio se analiza el interés del alumnado de grado de desarrollar su competencia global mediante la movilidad internacional física y actividades formativas internacionales que no requieren un desplazamiento internacional, con el fin de generar evidencia que sirva de apoyo para el diseño de una estrategia de internacionalización inclusiva, con actividades formativas y servicios de apoyo adaptados a las necesidades e intereses del alumnado de grado en la educación superior.

Palabras clave: competencia global, educación internacional, intercultural, educación superior, necesidades alumnado, inclusión, equidad, innovación educativa

Introducción

La presente tesis consiste en una investigación que se desarrolla mediante un estudio de caso en la Universidad de Cantabria (UC) sobre las necesidades e intereses del alumnado de grado en el desarrollo de su competencia global durante su carrera universitaria.

Definición de la competencia global

Educar para la competencia global no es una idea nueva. Académicos, educadores, y entidades gubernamentales han propuesto diversas definiciones relacionadas con la competencia global a lo largo de las últimas décadas, las cuales incluyen términos como la educación intercultural, educación internacional, y educación para la ciudadanía global, entre otros.

La OECD (2019) define la competencia global cómo la capacidad de una persona de analizar asuntos globales e interculturales, de valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos, de interactuar con personas de diferentes culturas, y de emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible. Killick (2020) hace referencia al carácter multifacético de la competencia global, afirmando que engloba habilidades como ser capaz de reflexionar sobre el propio impacto en los demás, así como actitudes como ser abierto, curioso y respetuoso.

Relevancia de la competencia global

Un mundo justo y sostenible

En un mundo en rápida evolución, cada vez más globalizado, conectado y multicultural, es importante que el alumnado sea capaz de entender como sus acciones, así como las acciones de las naciones, tienen consecuencias en todo el planeta (OECD, 2018). En este sentido, la Comisión Europea afirma que las instituciones de educación superior desempeñan un papel crucial en el fomento de la competencia global para lograr sociedades más integradoras (EC, 2017) y un mundo más justo y sostenible.

Equidad de oportunidades

Otro factor que respalda la importancia de promover el desarrollo de la competencia global de los estudiantes universitarios es que los graduados que poseen competencias vinculadas a trabajar en un entorno intercultural e interconectado tienen una mayor empleabilidad y por tanto una ventaja a la hora de encontrar un trabajo de calidad (Di Pietro, 2015).

Internacionalización en la educación superior

Las instituciones de la educación superior suelen emplear dos enfoques de diferentes características para el desarrollo de la competencia global del alumnado, las cuales se enmarcan en las estrategias de internacionalización de dichas instituciones.

Movilidad internacional

Existe una larga tradición en las instituciones de la educación superior de ofrecer al alumnado la posibilidad de participar en una movilidad internacional física, siendo la más habitual en Europa una estancia para estudiar en una universidad extranjera. A través de dicha movilidad internacional, el alumnado puede desarrollar su capacidad de comunicarse en otro(s) idioma(s) y de desenvolverse en entornos culturales diferentes al suyo, además de adquirir conocimientos sobre otro(s) país(es), contextos y sistemas, contribuyendo por tanto al desarrollo de su competencia global. Cabe destacar que hoy en día, solo un pequeño porcentaje del alumnado de las instituciones de educación superior, entorno al 10-25%, tiene la oportunidad de participar en una movilidad internacional durante su carrera universitaria.

Internacionalización en casa

En la última década, con el fin de promover una internacionalización más inclusiva y accesible para todo el alumnado, surgió el enfoque de *internacionalización en casa* definido como “la integración intencionada de la dimensión internacional e intercultural en el plan de estudios formal e informal en el entorno local de aprendizaje para todos los estudiantes” (Beelen y Jones, 2015, p. 76).

Dentro de este enfoque, existe un amplio abanico de formatos y actividades formativos que se puedan emplear para el desarrollo de los diferentes aspectos de la competencia global:

- (1) *Capacidad lingüística en lenguas extranjeras*, por ejemplo, cursos de idiomas, asignaturas impartidas en segundas lenguas.
- (2) *Capacidad intercultural*, por ejemplo, integración sistemática de los estudiantes internacionales en clase a través de trabajos en grupo, intercambios virtuales.
- (3) *Conocimiento global*, por ejemplo, asignaturas sobre temáticas globales, integración del contexto global en asignaturas existentes.
- (4) *Acción por un mundo justo y sostenible*, por ejemplo, a través de voluntariado en organizaciones internacionales, entornos multiculturales.

Relevancia del estudio de investigación

Renovación de las estrategias de internacionalización

Cada vez más instituciones de educación superior, entre ellos la UC, están cambiando sus estrategias de internacionalización, dando un mayor papel a la internacionalización en casa (Killick, 2020; Kirk et al., 2018; Robson y Wihlborg, 2019) por lo que parece ser de gran interés conocer la perspectiva del alumnado sobre los diferentes instrumentos que se puedan emplear para ello.

Financiación de nuevos formatos de movilidad

En Europa, el programa más empleado para financiar estancias de movilidad internacional en la educación superior – el programa Erasmus – incluye para el 2021-2027 financiación para nuevas modalidades de movilidad, como por ejemplo actividades formativas en formato blended y movibilidades de corta duración, por lo que es de gran interés saber lo que opinan los alumnos de estos formatos de movilidad.

Objetivos

El objetivo de este estudio es conocer el interés del alumnado de grado de la UC en desarrollar su competencia global durante su carrera, así como los factores socioeconómicos y académicos que influyen en ello. Asimismo, se pretende analizar qué tipo de actividades formativas, que permitan desarrollar la competencia global, son de especial interés para el alumnado de grado.

Metodología

Se emplea un método cuantitativo para conocer la perspectiva del alumnado de grado:

Revisión de la literatura

Se analizó la literatura científica, así como los marcos de referencia de instituciones internacionales, sobre la educación internacional e internacionalización en la educación superior, con especial énfasis hacia la inclusión, equidad, innovación educativa, y competencia global con el fin de conocer el contexto y estado actual del tema de estudio.

Herramienta para la recogida de los datos

Se elaboró un cuestionario que pretende medir (1) la importancia percibida por el alumnado de desarrollar la competencia global durante su carrera universitaria y (2) el interés del alumnado en participar en actividades formativas internacionales que contribuyan al desarrollo de su competencia global. Para ello, se emplea una escala Likert de 1 al 5 siendo 1=nada importante/ interesante, 3= neutro/ indiferente, y 5= muy importante/ interesante. Además, se recogen datos socioeconómicos y académicos de los estudiantes a través de catorce preguntas cerradas.

La competencia global se operacionalizó basada en los aspectos que según el *Program for International Student Assessment* (OECD, 2019) conforman dicha competencia. En este sentido, se adaptaron algunos de los ítems utilizados en PISA para medir la capacidad de (1) comunicarse en idiomas extranjeras; (2) entender asuntos globales y su conexión con el ámbito local; (3) interactuar en entornos interculturales; y (4) de actuar por un mundo justo y sostenible.

El interés en diferentes formatos formativos internacionales se mide a través de dos bloques:

- (a) *Movilidad internacional*, preguntando por su interés en cuatro modalidades de movilidad internacional – movilidad de estudios, de prácticas, de corta duración, y voluntariado internacional – de las cuales los primeros dos ya se ofrecen en la UC.
- (b) *Internacionalización en casa*, preguntando por su interés en participar en diferentes actividades formativas, con dos opciones por cada una de las cuatro destrezas que engloba la competencia global, incluyendo tanto opciones que ya se ofrecen en la UC, como por ejemplo asignaturas impartidas en inglés, como opciones que actualmente no se ofrecen de manera sistemática, como por ejemplo asignaturas de inglés específico del ámbito de estudio y trabajos de fin de grado sobre una temática global.

Muestra

La muestra engloba a 900 estudiantes de titulaciones oficiales de grado de la UC ($n= 900$), procedentes de catorce titulaciones.

Su composición en cuanto a género es similar al total del alumnado de grado de la UC, con un 52% ($n= 468$) de mujeres y un 47% ($n= 420$) de hombres. 6 personas indicaron poseer “otro” sexo y otras 6 personas han preferido no contestar a esta pregunta.

Su distribución por área de conocimiento también se asimila a la población total, siendo las Ciencias Sociales el más numeroso ($n= 345$), seguido por las Ingenierías ($n= 190$), Ciencias de la Salud ($n= 182$), Ciencias ($n= 108$) y Humanidades ($n= 68$), con 7 personas que no especificaron su titulación. Cabe destacar que la muestra no engloba todas las titulaciones, sino de manera intencionada, por motivos de viabilidad, la(s) más numerosa(s) en cuanto al número de matriculados en cada área de conocimiento.

En cuanto al año de carrera, el 39% de la muestra está matriculado en el tercer año ($n= 349$), un 36% en el segundo año ($n= 322$), y un 25% en el cuarto año ($n= 229$).

Resultados

Los resultados preliminares son:

Importancia percibida de desarrollar la competencia global

Al 91% del alumnado de grado ($n= 823$) le parece importante desarrollar su competencia global durante su carrera universitaria ($m > 3,0$) con una valoración media global de 4,0 de 5,0. El aspecto más valorado es “*ser capaz de comunicarse en inglés*” ($m= 4,4$), seguido por “*ser capaz de interactuar con personas de otras culturas*” ($m= 4,3$), mientras que el aspecto menos valorado, pero aun así positivo, es “*ser capaz de comunicarse en un segundo idioma extranjero*” ($m= 3,4$).

Interés en participar en una movilidad internacional

El 71% del alumnado de grado ($n= 641$) muestra interés en hacer una movilidad internacional a lo largo de su carrera ($m > 3,0$) con una valoración media global de 3,7 de 5,0. La modalidad más valorada es “*movilidad de prácticas en el extranjero*” ($m= 3,9$), seguida por “*movilidad internacional de estudios durante al menos un trimestre*” ($m= 3,7$), y “*hacer una movilidad de corta duración en periodo vacacional en el extranjero*” y “*hacer un voluntariado en el extranjero*” ($m= 3,6$).

Interés en formatos de internacionalización en casa

El 61% del alumnado de grado ($n= 551$) muestra interés en participar en actividades de internacionalización en casa universitaria ($m > 3,0$), con una valoración media global de 3,3 de 5,0. Cabe destacar que el interés global en las diferentes actividades propuestas para la internacionalización en casa es menor que en las modalidades de movilidad internacional. Las opciones mejor valoradas son “*cursar asignatura de inglés específico para mi área de estudio*” ($m= 3,6$) y “*cursar asignatura sobre temas globales*” ($m= 3,5$). Cabe destacar que las opciones virtuales “*participar en un intercambio virtual*” y “*cursar asignatura ofrecida por una universidad extranjera*” fueron los únicos que obtuvieron una valoración negativa ($m= 2,8$).

Discusión y conclusiones

Cabe destacar que los resultados expuestos son preliminares y parciales. En el análisis exhaustivo que se está desarrollando actualmente, se está analizando como aspectos académicos (i.e. área de conocimiento, año de carrera, nivel de inglés) y socioeconómicos (i.e. género) influyen en el interés y las necesidades del alumnado. Asimismo, se están analizando las respuestas a las preguntas abiertas que contribuyeran a entender la perspectiva del alumnado sobre el tema de estudio.

Aun así, se puede afirmar ya que

- El alumnado de grado percibe el desarrollo de su competencia global durante su carrera universitaria como importante, siendo los aspectos más valorados el saber comunicarse en inglés e interactuar con personas de otras culturas. Cabe destacar que al alumnado que no ha hecho una movilidad internacional y no tiene intención de hacerla, también le parece importante desarrollar dicha competencia. Se puede por tanto concluir que se deben ofrecer opciones de internacionalización en casa que permitan al alumnado que no se quiere o pueda desplazar al extranjero desarrollar dicha competencia desde su propio campus, con el fin de promover una internacionalización inclusiva.
- El alumnado muestra interés por participar en una movilidad internacional durante su carrera universitaria. Cabe destacar que el porcentaje del alumnado que lo

considera de interés es muy por encima de la cifra del alumnado que realmente hace una movilidad internacional en el marco de su carrera universitaria por lo cual se puede concluir que existen barreras que impiden y/o dificultan que el alumnado haga una movilidad. Este aspecto se está estudiando en el análisis exhaustivo a través de otras variables del cuestionario, aunque se puede afirmar ya que una ampliación en la oferta de diferentes modalidades de movilidad podría ser una manera de aumentar el número de alumnado que participe en una movilidad.

- Al alumnado le interesan algunas de las opciones de internacionalización en casa, aunque no todas. Entre las más valoradas son las dos opciones que permiten desarrollar el aspecto lingüístico de la competencia global, lo cual coincide con la alta importancia percibida por el alumnado de este aspecto de la competencia global. De todos modos, la valoración de las diferentes opciones varía en función de aspectos académicos y socioeconómicos, lo cual se está estudiando en el análisis exhaustivo.

Limitaciones

Cabe destacar las siguientes limitaciones del presente estudio de investigación:

Representatividad de la muestra

Aunque la muestra tiene una gran representatividad a nivel de la titulación, no necesariamente refleja adecuadamente el área de conocimiento al que pertenece, lo cual se analizará con más profundidad en el análisis exhaustivo.

Medición del interés en la competencia global e internacionalización en casa

Los datos recabados no necesariamente reflejan la competencia global tal y como ha sido definida por la OECD (2019) al emplear una autoevaluación simplificada a través de pocos aspectos. Asimismo, las opciones propuestas en el apartado de “internacionalización en casa” no necesariamente son las que más interés despierten en el alumnado y puede haber otras opciones que le interesen más. Este aspecto se analizará en el análisis exhaustivo mediante el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas, entre otros.

Referencias

- Asia Society/OECD (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, OECD Publishing, Paris/Asia Society, New York.
<https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalisation at home. In A. Curai, L. Matei, R. Priocopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). Dordrecht: Springer
- Di Pietro, G. (2015). Do study abroad programs enhance the employability of graduates? *Education Finance and Policy*, 10(2), 223–24.
- EC (2017). *The renewed EU agenda for higher education*. Recuperado el 08/05/2024: [EUR-Lex - 52017DC0247 - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/lexuris/ui/entry.do?entryId=52017DC0247)
- Killick, D. (2020). Beyond competencies and silos: Embedding graduate capabilities for a multicultural globalizing world across the mainstream curriculum. *Research in Comparative & International Education*, 15(1), 27–35.
- Kirk, S.; Newstead, C.; Gann, R. & Rounsaville, C. (2018). Empowerment and ownership in effective internationalisation of the higher education curriculum. *Higher Education*, 76, 989-1005. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0246-1>
- OECD (2019). PISA 2018 Global Competence Framework, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/043fc3b0-en>
- OECD (2019). PISA 2018 Questionnaire Framework, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/850d0ef8-en>
- Robson, S. & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, 18(2), 127-134.

La inclusión a través de la transversalidad de las artes

María del Mar Falagán García

Universidad de Cantabria

mmfalagagan01@educantabria.es

Resumen: El principal objetivo de esta investigación es conocer las perspectivas de un grupo de alumnos/as de 1 Educación Secundaria Obligatoria de un instituto de Santander y un grupo de expertos acerca de la Educación Musical Inclusiva (EMI) a través de la transversalidad artística. Por ello, investigaremos sobre los factores que influyen en dichas perspectivas y observaremos la influencia que puede tener la implicación en un proyecto interdisciplinar de las artes como recurso de inclusión educativo en el contexto de la ESO. De esta manera, la EMI es un ámbito emergente de la educación musical y la escuela inclusiva que puede utilizar los procedimientos de la didáctica de la música que garanticen la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en el aula ordinaria del siglo XXI. Así, la transversalidad de las artes constituye un medio para desarrollar otros aprendizajes, promoviendo la EMI con el fin último de formar personas que sean capaces de mejorar nuestra sociedad.

Palabras clave: Educación musical, inclusión, transversalidad, artes, alumnado.

Introducción

La educación musical puede ser considerada como un derecho de todo el alumnado por ser un recurso que desarrolla la educación integral del ser humano (Monmany, 2004) y, por tanto, persigue fines similares con la educación inclusiva. Más allá de integrar a las personas con necesidades especiales desde una perspectiva musicoterapéutica (Sabatella, 2005, p.136), la educación musical es inclusiva en la medida que comparte los principios de la inclusión y un derecho de la ciudadanía (Díaz y Moliner, 2020).

Estos autores, tras una profusa revisión de la literatura, conceptualizan la Educación Musical Inclusiva (en adelante EMI) como “un ámbito emergente de la educación musical que atiende principalmente a dos aspectos fundamentales: facilitar la accesibilidad para el aprendizaje de los contenidos musicales y ser, en sí misma, un recurso para la inclusión” (2002, p. 28), es decir, que, sin obviar los aportes del enfoque terapéutico, los autores inciden en el enfoque didáctico pero, a la vez, se centran en factores de adaptabilidad y los usos de la música para lograr la inclusión. Sabbatella (2008) define la EMI como un área emergente referida al conjunto de estrategias y recursos utilizado para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje (diferencias culturales, sociales, de género y personales) en contextos formales y no formales (p.260). Desde el enfoque didáctico, esta misma autora, considera la música como un recurso de inclusión porque favorece el aprendizaje de todo el alumnado (Sabbatella, 2008). Esto se explica desde la psicología y la pedagogía por la influencia de la música en las emociones. En este contexto cabe destacar la perspectiva metodológica. Así, Sabbatella establece una relación directa entre incorporación del aprendizaje cooperativo-colaborativo, que es la metodología para llevar a cabo una eficaz Educación Musical Inclusiva.

Como señala la UNESCO (2006, p.1), la educación artística necesita pasar de un enfoque centrado en la formación básica hacia un enfoque que subraya los objetivos de fomentar el desarrollo personal a través del aprendizaje de las artes. De modo que el aprendizaje del arte pueda servir como vehículo para la transmisión de valores que fomenten la construcción de comunidades en las que se trabaje por la mejora de la convivencia entre sus miembros (Cabedo- Mas; Díaz-Gómez, 2015). La música puede servir para dar respuesta a los nuevos retos que van surgiendo tanto en las aulas como en las sociedades (Cabedo, 2014b).

De acuerdo, por tanto, con las directrices marcadas por las instituciones europeas (ONU) y por las novedades legislativas en nuestro país, debemos reflexionar sobre el reto de la educación inclusiva en las aulas del siglo XXI. Esto supone la incorporación de las competencias clave que se recogen en el perfil de salida que son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo del 2018.

Estos nuevos retos plantean líneas de investigación como tratar la EMI desde un enfoque de justicia social, teniendo presente la diversidad de alumnado en contextos educativos inclusivos y la formación del docente musical inclusivo y será necesaria la coordinación de todos los agentes educativos. La perspectiva de este trabajo pretende, como su último fin, contribuir a la mejora de los contextos educativos de las aulas.

Objetivos

1. Conocer las perspectivas de un grupo de alumnos/as de 1 ESO de un instituto y un grupo de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad artística.
2. Investigar sobre los factores que influyen en dichas perspectivas.
3. Observar la influencia que puede tener la implicación en un proyecto interdisciplinar de las artes como recurso de inclusión educativo en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria.

Metodología

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo que busca explicar percepciones del alumnado para tratar la educación musical a través de la intersección de las artes como un recurso inclusivo en las aulas. Por ello, la investigación cualitativa permite descubrir distintas perspectivas sobre un tema y favorece la reflexión del investigador. De esta manera, los participantes son parte del proceso, ya que en cada una de las etapas y en la toma de decisiones, permitiendo así que estas sean evaluadas y consensuadas a través del diálogo. Estos métodos cualitativos ponen su énfasis en descubrir a fondo las motivaciones, ilusiones y significados de las acciones de actores individuales. La estrategia de búsqueda de información es menos sistemática que los métodos cuantitativos, pero su flexibilidad la inserta en un continuo proceso interactivo que se va ajustando de acuerdo con el desarrollo de la investigación y sus necesidades.

Un aspecto fundamental de los métodos cualitativos es el registro de los datos obtenidos en las diferentes estrategias de investigación. Díaz Herrera (2018) “mediante este tipo de análisis de contenido cualitativo podemos desentrañar dimensiones temáticas de producción en diferentes formas de expresión” p. (139). Como plantea este autor, la investigación cualitativa fortalece y aporta la construcción del conocimiento, validando los procedimientos que permiten una elaboración sólida y fundamentada del que hacer investigativo.

La muestra es no probabilística “o dirigida al subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández, et. Al 2010.p. 176).

Por último, para llevar a cabo la investigación se considerarán aspectos éticos como consentimiento informado a los participantes y la autorización de ética de la Universidad de

Cantabria cumpliendo con los requisitos establecidos para la implementación de proyecto de investigación.

Resultados

En definitiva, a partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, se defiende una posición en pro de una mayor presencia de la música en el currículum de la ESO ya que se puede desarrollar habilidades que fomentan la formación integral del alumnado y la convivencia en el centro escolar. Así, los beneficios que aportan este tipo de propuestas a nivel individual pueden incidir en la mejora de las relaciones sociales y, por tanto, en el clima de aula y de los contextos educativos en general. Entre los desafíos de los sistemas educativos se encuentra ofrecer una educación de calidad adaptada a los retos del siglo XXI.

Discusión y conclusiones

La inclusión educativa y la igualdad de derechos asegura la accesibilidad a la educación. Por esto, el enfoque de educación inclusiva implica modificar la estructura, funcionamiento y propuestas pedagógica en las aulas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos/as. Como plantea Martínez-Celorrio (2019) “la calidad educativa no se entiende sin equidad, tampoco se entiende ya sin innovación” (p.8). Así, Gous-Kemp (2014) indica que la educación musical inclusiva propone varias medidas para que la formación musical llegue a todos. Cuando una institución educativa adopta un modelo inclusivo, los docentes y el resto de los miembros de la comunidad comparten una serie de valores basados en el respeto, el trabajo cooperativo, el diálogo, el valor de las diferencias y la justicia social (Rojas y Haya, 2018). De esta manera, la música influye en la idea de aula como comunidad y fomenta el sentido de pertenencia con repercusión en la cohesión del grupo y la inclusión de sus miembros.

Con esta investigación se pretende aportar una evidencia empírica que pueda contribuir en la realización de programas educativos específicos en la ESO que permita incluir la música como herramienta educación inclusiva a través de la transversalidad de las artes. Igualmente, la implementación de programas de formación específicos para el personal docente que fomentará el desarrollo integral del alumnado de la ESO en sintonía con la LOMLOE.

Podemos concluir que la investigación pedagógica constata que las metodologías inclusivas favorecen la mejora escolar para todos los estudiantes. El aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos, la tutorización entre iguales, las asambleas de aula... son herramientas eficaces para la adquisición de competencias básicas para todo tipo de alumnado. Por ello, no hay lugar para una mirada no inclusiva en las aulas del siglo XXI.

Referencias

- Aparicio, J. M., & León, M.M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4),1091-1108.
- Bermell, M. A., Bernabé, M., & Alonso, V (2014), Diversidad, música y competencia social y ciudadana: Contribuciones de la experiencia musical. *Arbor*,190 (769), 164.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: Music as social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455-470. <http://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780>
- Cabedo-Mas, A. (2014). La música como proyecto socioeducativo. *Didáctica de la música en primaria*, pp. (101-122).
- Cabedo-Mas, Arriaga Sanz C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDICA. Revista de Educacao e Humanidades*, 9, 145-160.
- Chiva-Bartoll, O.; Salvador-García, C.; Ferrando-Félix, S. & Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje- servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, (57)7.4
- Díaz Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum, en *Revista General de Información y Documentación* 28 (1), 119142
- Fernández-Carrión Quero, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17,74-82.
- Fernández Rodicio, C.I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, (pp.133-150).
- Ferreira, C. (2008) Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. *Música*, (pp.127-136).
- Gous-Kemp, C. (2013). The creative use of music in inclusive education: Bringing harmony to the classroom. *Education as 206*. <http://doi.org/10.1080/16823206.2013.847012>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M., (2010). *Metodología de la Investigación*. Ed McGrawHi,
- Herrera, I., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O., & Ropp. C. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2),367-386.

- Martínez-Celorrio, X (2019). *Innovación y equidad educativa*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Monmany, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*.13 (5), 1-23.
- Pérez-Aldeguer, S. (2010). Inclusión en el aula a través de la música. En: M. Sanchiz, M. Marti y I. Cremades, ed., *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del S. XXI* (pp.637-647).
- Rojas, S. & Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Textos Universitarios, 27. Editorial Universidad de Cantabria.
- Rubio, C. (2014). *Un enfoque didáctico-emocional para la enseñanza de la música en la educación secundaria obligatoria* (tesis de doctorado), Universidad Complutense de Madrid.
- Sabbatella, P. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira*, 21, (pp.123139).
- Sanabuja, A., Moliner, O & Moliner, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense De investigación En Educación Musical-RECIEM*, 16,3-19. <https://doi.org/10.5209/reciem.62101>
- Talavera Jara, P., & Gertrudix Barrio, F. (2016). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños Trastorno del Espectro Autista en Aulas Abiertas Especializadas, *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 257-284.
- Tobón, I, C., Cuesta, L.M (2020) Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia* 16 (2) 166- 182.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. UNESCO
- Vitoria, J. R. (2005). Educación Musical y Desarrollo Psicolingüístico de Personas con Necesidades Educativas Especiales. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 17-26.

Mesa de comunicaciones 3

**IX Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes
Investigadores/as**

Santander 1 y 2 de junio de 2024

Experiencias de mediación lectora del álbum ilustrado. Formación y representaciones sociales de los/as docentes cántabros de Primaria

M.^a Sofía González Vázquez

Universidad de Cantabria

maria-sofia@alumnos.unican.es

Resumen: Esta investigación empírica tiene como objetivo identificar y describir las representaciones de los docentes de 3º/4º de Educación Primaria sobre la experiencia de mediación de lectura del álbum ilustrado para la mejora de la comprensión de lectura. Es un estudio exploratorio-descriptivo que sigue una metodología mixta secuencial de preponderancia cualitativa con un estudio previo cualitativo (estudio de caso) que completa la aproximación teórica al fenómeno. Durante el estudio, se han combinado técnicas de análisis de documentos (análisis de contenido, análisis de metáforas- terminología- y análisis de narrativas) y de datos (cuestionarios), y se han utilizado estrategias de recogida de información interactivas (entrevista semiestructurada, grupos de discusión) y o no interactivas (cuestionarios y narrativas pedagógicas) aplicadas a diferentes muestras (intencional, autoseleccionada y aleatoria no estadística) respetado criterios éticos y de calidad en aras de alcanzar, integrando la diversidad, una convergencia o saturación teórica.

Palabras clave: Mediación; álbum ilustrado; mediador/a; comprensión de lectura; formación docente; representaciones sociales.

Introducción

En el contexto educativo, compete al docente mediador¹ la labor de introducir y guiar al lector en formación. Su influencia es tal que condiciona sobremanera el modo y el medio de aproximación entre la obra y el lector y el grado de concreción de esta, lo que convierte al docente en una estrategia más (Taberero, 2005). De él depende que los estudiantes progresen como lectores, que desarrollen un hábito lector, pero también que sean capaces de elaborar interpretaciones cada vez más complejas (Munita, 2021) a partir de las claves que ofrece el texto. Al docente mediador corresponde diseñar estrategias, metodologías y actividades, y actuar siguiendo principios didácticos para dar la respuesta didáctica más apropiada a las necesidades lectoras identificadas durante el proceso de recepción del lector infantil. Parece, de hecho, que la conceptualización del proceso lector y los medios y propuestas metodológicas que adopten los docentes para enseñar a leer inciden más en el desarrollo de la competencia de lectura que el propio método que utilicen (Solé, 1992). En esta labor el álbum ilustrado ocupa un lugar destacado, por su prevalencia en el mercado editorial, dentro de las aulas, en las lecturas familiares e incluso, como señala Nodelman (2010, p. 19), en “las primeras experiencias de lectura autónomas”. Realmente se considera “la única forma de literatura creada específicamente para un público infantil” (Nodelman 2010, p.18). Se caracteriza, sin embargo, como ocurre con gran parte de la denominada literatura infantil, por estar escrito por adultos y por su duplicidad en la recepción. Es, de hecho, el público adulto el encargado de seleccionarlo según aquello que cree saber les gustará a los lectores infantiles o de lo que intuye necesitan leer (Nodelman, 2020, p. 21). Esta circunstancia explicaría el didactismo del álbum ilustrado en el tratamiento de temáticas socioeducativas o cuestiones ético-morales e incluso sus usos didácticos más frecuentes. Tras la aparente simplicidad de la escritura del álbum se esconde, sin embargo, un texto en la sombra (subtexto), que requiere del lector mayor conocimiento del que el texto contiene para extraer el sentido implícito, entender, en última instancia, más allá de lo que se dice en realidad (Nodelman, 2020, p. 26). A pesar de esta innegable dificultad, el álbum ilustrado le resulta un recurso atractivo y motivador a un público acostumbrado más que ninguno otro a la lectura audiovisual (Taberero, 2005, p. 30), a interpretar los símbolos visuales y a leer el lenguaje corporal (Salisbury y Styles, 2012). A nivel didáctico resultan reseñables, por un lado, la lectura multimodal que promueve el binomio texto e imagen y, por otro, el relevo narrativo y los vacíos de información que originan la convivencia de los dos códigos en la doble página y el consabido paso de página. Por todo ello se considera un recurso literario adecuado para la mejora de la atención sostenida y la concentración, pero, especialmente, para aprender a leer, entrenarse en el proceso lector (Montes, 2007) y para formar lectores (Cerrillo Torremocha, 2016). Se adecúa, por otra parte, a las inquietudes cognitivas y necesidades emocionales del público infantil con una producción amplia y diversa

¹ Se van a alternar formas masculinas de uso neutro para facilitar su lectura.

(temáticas, autores, ilustradores, formatos, estéticas, sagas, etc.), con historias atrayentes y no excesivamente complejas que contienen referencias múltiples y variadas (personajes, estética visual, perspectivas, etc.) a la ficción audiovisual y a la literatura oral, y con un formato sugerente y atractivo de cuidada edición y calidad estética, que facilita la connivencia de elementos visuales y textuales e incluso táctiles, incitando a vivir una experiencia completa de lectura.

La mediación tiene en cuenta, como no podría ser de otro modo, todos los rasgos didácticos mencionados. Se caracteriza, sin embargo, por ser una construcción intersubjetiva y simbólica en torno a la relación que el/la docente mediador establece con el lector (estrategias) y con el recurso (prácticas) en aras de promover un proceso de recepción significativo del álbum ilustrado. De ahí que el constructo social de las representaciones, entendido como “una teoría que integra los conceptos de actitud, opinión, estereotipos, imagen, creencias, etc.” (Banchs, 1986, p. 29), resulte esencial para aproximarnos a lo que ocurre dentro del aula y para comprender el proceso de mediación del álbum ilustrado desde la perspectiva de los agentes educativos por excelencia, los docentes mediadores, e incluso para abrir vías de mejora, si así fuera el caso.

Objetivos

Hemos establecido cuatro objetivos generales que se pretenden desarrollar a partir de otros dos objetivos específicos.

- Describir el contenido de las representaciones sociales de los/as docentes de Primaria de Cantabria sobre el proceso de recepción del álbum ilustrado (recurso didáctico) del lector infantil:
 - o identificar y describir la imagen del recurso didáctico álbum ilustrado y de sus posibilidades didácticos;
 - o caracterizar la imagen del lector infantil, de las actividades y fases implicadas en el proceso de recepción del álbum ilustrado y sus posibles condicionantes. - Identificar y describir el contenido de las representaciones sociales de los/as docentes sobre la mediación docente del álbum ilustrado para la mejora de la comprensión de lectura:
 - o identificar y caracterizar el proceso de mediación (terminología) y los principios guía, estrategias didácticas y actividades de lectura para la mejora de la comprensión de lectura;
 - o Identificar los logros educativos del proceso de mediación y sus condicionantes.
- Describir la imagen del mediador de lectura –a nivel formativo, actitudinal y emocional– que comunican los sujetos del estudio.
 - o identificar y describir qué formación, actitud y comportamientos didácticos ligan los sujetos del estudio al proceso de mediación de lectura;

- identificar qué emociones involucran los sujetos de estudio durante el proceso de mediación.
- Perfilar, si lo hubiere, unas líneas de desarrollo y/o mejora en la mediación y en el perfil de mediador de lectura del álbum ilustrado:
 - Identificar principios, estrategias y actividades más adecuadas para el desarrollo del proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado;
 - Identificar aspectos (actitudes, comportamientos y emociones) mejorables ligadas al perfil de mediador de lectura.

Metodología

Aspectos epistemológicos y ontológicos de la investigación

El presente estudio empírico se sitúa en el marco de la investigación social y, más concretamente, de la investigación educativa en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL). Parte de los presupuestos epistemológicos y ontológicos defendidos en el paradigma interpretativo, según el cual no existe una verdad objetiva al margen del sujeto. El conocimiento, según este paradigma, es una elaboración y construcción de los seres humanos a partir de experiencias subjetivas, que, en contextos sociales, conforman un marco simbólico que da sentido a las prácticas humanas. Por todo ello, bebe de la epistemología constructivista y de los supuestos teóricos que defienden el interpretativismo y la fenomenología. Se inscribe, por otra parte, dentro de los programas mediacionales y, más concretamente, dentro de los estudios sobre el conocimiento profesional docente. Ello conlleva admitir que el docente es un sujeto reflexivo y racional con un conocimiento de oficio (Barquín Ruiz, 1999) o práctico que resulta de la toma contextualizada de decisiones—con base en su formación académica y el contexto escolar— y de la generación de rutinas, saber que, por otra parte, orienta y sirve de guía para su práctica (Clark y Yinger, 1979).

Diseño de la investigación, muestras y herramientas

Estamos ante un diseño de investigación mixta secuencial con preponderancia de la metodología cualitativa con interconexión y simultaneidad de los procesos de recogida y análisis de datos (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999) y con un rol central (instrumento) del investigador (Eisner, 1998). Concretamente, responde a un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) de modalidad derivativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) con una fase cualitativa (con estudio cuantitativo agregado) y otra posterior cuantitativa diferenciadas. Hay varias razones que lo explican. En primer lugar, pensamos que es la opción más apropiada para explorar un fenómeno complejo, pero también para expandir resultados. Es, por otra parte, fácil de poner en marcha e incluso de describir, con etapas claras y diferenciadas, aunque en la modalidad derivativa, como es nuestro caso, es necesario completar el análisis de los

resultados de una etapa para proceder con la siguiente (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Hemos seguido métodos principalmente inductivos y holísticos para reflejar la “experiencia tal como es vivida, sentida o experimentada” (Sherman y Webb, 1988, p.7, Sandín) con especial énfasis por la validez (Taylor y Bogdan, 1987). De ahí que se hayan combinado técnicas de análisis de documentos (análisis de contenido, análisis de metáforas-terminología- y análisis de narrativas) y datos (cuestionarios), utilizando estrategias de recogida de información directas o interactivas (entrevista semiestructurada, grupos de discusión) e indirectas o no interactivas (cuestionarios y narrativas pedagógicas²) en muestras diferentes (intencional, autoseleccionada y aleatoria no estadística) y recurriendo a estrategias como la validación de los miembros – tanto en la versión fuerte como en la débil (Seale, 1999)– y la triangulación multimétodos, para alcanzar, integrando la diversidad, una saturación teórica y, con ello, la identificación de invariantes.

Tiene varios estudios o fases. Comienza con un pre-estudio cualitativo, un estudio de caso instrumental cuyo fin es contrastar, mediante una entrevista semi-estructurada a un docente experto (muestra intencional), las categorías relevantes de la literatura académica y las que emergen del conocimiento práctico, contextualizado y situado, con objeto de conformar los instrumentos de investigación del estudio cualitativo, el cuestionario y el guion temático del grupo de discusión. El estudio cualitativo propiamente dicho es un estudio exploratorio sobre la experiencia de mediación de una muestra autoseleccionada de docentes de 3º/4º de Educación Primaria a partir del análisis de los datos que, simultánea y concurrentemente, aportan dos grupos de discusión, los cuestionarios y las narrativas pedagógicas. Los datos generados en los grupos de discusión se han sometido, en su totalidad y de manera independiente, a un análisis multitécnica – un análisis de contenido, un análisis de metáforas (terminología) y análisis de narrativas–; y, las narrativas pedagógicas, a su vez, a un análisis de contenido en aras de hacer emerger las categorías y de lograr una saturación teórica. Los cuestionarios, como no podría ser de otro modo, se han tratado siguiendo datos estadísticos para triangular los datos cualitativos en busca de invariantes.

Tras la investigación cualitativa se inició la fase cuantitativa del estudio. Para ello se realizó un segundo cuestionario que se envió vía correo electrónico a todos los centros de Educación

² Hemos denominado narrativa pedagógica o de aula a una tarea escrita de carácter reflexivo donde los/as docentes exponen, describen y justifican una práctica de lectura del álbum exitosa o satisfactoria por el resultado el aprendizaje promovido. Proporciona contenido informativo de difícil acceso por otras vías, de mayor credibilidad– no es una estrategia directa o interactiva– y de fácil gestión. Resulta, en conjunto, una fuente valiosa de datos cualitativos que ayudan a entender el fenómeno, especialmente, a observar las situaciones que se producen en el contexto educativo y su funcionamiento habitual (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Son la versión que el/la docente da de su actuación dentro del aula y desde la perspectiva desde la que la afronta (Zabalza, 2004).

Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria³ para que fueran estos, si así lo estimaba la dirección, los que contactaran directamente con los/as docentes que cumplieran los requisitos solicitados– docentes de 3º/4º de Educación Primaria que usaran el álbum ilustrado para el desarrollo/mejora de la comprensión de lectura– (muestra aleatoria no estadística).

La investigación, como no puede ser de otra manera, ha seguido, en todo momento, tanto en lo que respecta a los medios como a los fines, criterios éticos con objeto de proteger al colectivo humano sujeto del estudio. Por ello, siguiendo las directrices marcadas, se ha informado a los/as informantes, de manera oral y escrita, sobre la naturaleza del estudio, sobre la participación voluntaria en la investigación y, en el caso de la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión, se ha solicitado, además, su aceptación expresa a ser grabados en vídeo, permitiendo, si no querían ser grabados, que apagaran la cámara. Los resultados de la investigación se han hecho llegar a los participantes y, en compensación a su participación, se ha ofrecido una *webinar* optativa sobre la mediación de lectura del álbum ilustrado para la mejora de la comprensión de lectura.

Resultados

Aunque el análisis no se ha completado, sí se pueden adelantar algunos resultados. Los/as docentes parece que se inclinan por un modelo de mediación lectora tibio, no intrusivo y con enfoque predominantemente lúdico, más preocupado por fomentar el interés y gusto por la lectura que el progreso de las capacidades de lectura. Señalan la relevancia de estrategias como el contexto amigable de lectura, el respeto por las necesidades y los intereses del alumnado, su implicación en las propuestas de lectura y la generación de espacios para compartir libros y lecturas. Proponen la implementación de metodologías integradoras, globales y lúdicas con actividades interactivas y significativas que sigan el esquema antes/durante/después de la lectura con tareas complementarias productivas para la mejora de la comprensión (resumen, batería de preguntas), evaluativas y/o artísticas (plásticas). Manifiestan, sin embargo, dudas sobre su eficacia por su rutinización y por su enfoque predominantemente académico. De hecho, parecen convivir dentro del aula dos enfoques de lectura aparentemente irreconciliables, por un lado, el que prioriza la habilidad y la técnica lectora, en respuesta a la actividad académica, y, por otro lado, el que busca promover la lectura por placer, en consonancia con la práctica social.

El colectivo docente destaca la capacidad del álbum ilustrado para conectar emocionalmente con el lector y para promover experiencias significativas de lectura. Valoran su eficacia didáctica para mejorar la atención y la concentración, el aprendizaje de léxico, pero especialmente, para promover el hábito lector y para el desarrollo de la comprensión de

³ Se utilizó el listado de centros de Educación Infantil y Primaria que aparece en la web de Educación de Cantabria www.educantabria.es.

lectura. Seleccionan, por lo general, álbumes de ficción con estructuras narrativas sencillas que emplean en el aula para el aprendizaje lector, el tratamiento de un tópico o el desarrollo de objetivos socioemocionales y éticomorales. Pero, por la preponderancia de la imagen, lo asocian frecuentemente, como gran parte de la sociedad, a la infancia y al aprendizaje lector. Esta idea podría explicar su difícil encaje curricular en niveles medios y superiores de Educación Primaria y el hecho de que sea considerado incluso un recurso accesorio.

El proceso de mediación y el recurso (álbum ilustrado) citado parecen ser los más adecuados para una imagen de un lector que describen como digitalizado, habituado a la lectura de imágenes, pero con atención difusa, escaso vocabulario, motivación baja, con un contexto sociofamiliar no excesivamente favorable hacia la lectura y con dificultades para comprender e interpretar los textos, especialmente cuando cuentan con vacíos de información y precisan de inferencias. De ahí que perfilen una imagen de lector con escasa confianza en sus habilidades lectoras y con actitudes y emociones negativas hacia la lectura. Según el colectivo docente hace hipótesis, reflexiona, pero también inventa – metafóricamente, “pilla una idea” o “suelta una idea” –. Todo ello sugiere un proceso frágil de recepción de lectura, que se aproxima más a opinar que a comprender y/o interpretar.

Según los/as docentes, el mediador de lectura ha de: disfrutar de la lectura y de su enseñanza (“vivencialidad”); desarrollar una actitud beligerante en defensa de la lectura y de la experiencia lectora; cuestionarse y replantearse la lectura (cuestionamiento de los enfoques tecnológicos de la lectura), la metodología, los recursos habituales (“libros de leer”) y la práctica evaluativa (criterios flexibles) para dar una respuesta más adecuada a las necesidades del lector infantil; identificar las necesidades que planteen las situaciones de aula (“cambiar el chip”) y adaptarse a ellas, aunque suponga abandonar objetivos de lectura y actividades planificados; y, finalmente, ha de ser capaz de superar la incertidumbre que genera la imprevisibilidad del aula.

Referencias

- Banchs, M. (1986). Concepto de las representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología (89)*, 27-40.
- Barquín Ruíz, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruíz y F. J. Ángulo Rasco. *Desarrollo profesional del docente*. Política, investigación y práctica (pp. 399-447). Akal.
- Clark, C., y Yinger, R.J. (1979). *Three studies on teacher planning*. Research Series, nº 55.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, F. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Montes, Graciela (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia Publicaciones.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Salisbury, Martin y Styles, Morag (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narrativa visual*. Blume.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Sage.
- Sherman, R. R., y Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). The Falmer Press.
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitaria de Zaragoza.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

La didáctica de la literatura en el desarrollo de competencias socioemocionales. Una propuesta de intervención en secundaria

Xochitl Vianey Navarro Romo

Universidade de Santiago de Compostela

vianeynavarro1995@hotmail.com

Resumen: Este proyecto de investigación surge del interés por contribuir a mejorar cómo se enseña la literatura a nivel de secundaria, específicamente en territorio gallego. El propósito es elaborar e implementar estrategias metodológicas dentro de un programa para la enseñanza de la literatura, mismas que eleven las competencias literarias, y a partir de estas, las competencias socioemocionales del estudiantado, mientras se practican valores importantes, especialmente la equidad. Para esto, las estrategias estarán establecidas en una didáctica del disfrute y habrán de considerar a los y a las adolescentes como la parte más importante, proponiéndose conocerlos/as y comprenderlos/as. Lo anterior surge de la observación de la crisis literaria que suele existir en las aulas, reflejada en el bajo interés lector del alumnado. Así, esta sensación de crisis en la educación literaria puede estar motivada por algunas prácticas como el exceso historicista o la imposición de enfoques no motivantes durante el momento más delicado de la enseñanza, de los 14 hasta los 17 años, aproximadamente. Debido a esto, la literatura no suele desempeñar su naturaleza humanista y el alumnado no aprovecha como se debería, su dimensión socioemocional, aun cuando podría contribuir a los cambios que les impactan durante la adolescencia.

Esta tesis pretende demostrar que, al usar una metodología de enfoque socioemocional novedosa, es posible que el alumnado conecte hacia los textos literarios e incremente así un interés por la lectura. Se trata pues, de que experimenten un impacto socioemocional a través de los saberes humanistas que ofrece la literatura (por medio de enfoques y actividades interesantes) y así, relacionen sus vivencias, recordando lo aprendido incluso más allá de la secundaria. Por tanto, se estaría proponiendo también incrementar un interés lector perdurable, que, al llegar a más jóvenes y formarlos críticamente de manera personal y social, fomentaría también más comunidades con igualdad.

Palabras clave: Didáctica de la literatura, competencias literarias, competencias socioemocionales, hábito lector, adolescentes.

Introducción

Existe actualmente una crisis en la enseñanza de la literatura, derivada de su enfoque historicista (Sanjuán, 2014) o de control social durante la delicada etapa de la adolescencia en la cual, los y las adolescentes suelen buscar su independencia en pos de la construcción de su identidad (Alonso, 2017). Esta crisis didáctica le niega a la literatura su verdadera naturaleza humanista y bloquea el posible interés lector de las y los estudiantes, ya que como señala el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022, dentro de la población no lectora o lectora ocasional de 14 años en adelante, un 30,6% prefiere emplear su tiempo libre en entretenimientos alternativos a la lectura por placer e igualmente un 29,3% declara que no lee directamente por falta de interés (FGEE, 2023). Esta situación impacta de diversas formas, como se refleja en la calidad de las competencias lectoras del alumnado dentro del Informa PISA 2022, en donde solo el 5% domina habilidades esenciales relacionadas a la competencia lectora (MEFPD, 2023). Así, la competencia lectora, que se define como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, 7), puede ser alcanzada solo por una cierta cantidad de adolescentes. Esto propicia que exista una desigualdad vinculada al pensamiento crítico: si no eres capaz de reflexionar sobre textos, muy difícilmente podrás enfrentarte al torrente de información que se maneja día a día a través de los medios de comunicación de masas y las redes sociales. A esto hay que unirle el deficiente manejo socioemocional para la vida diaria, ya que los afectos y sentimientos tampoco están siendo trabajados en el aula (Alonso, 2017). Aun cuando a través de los textos literarios existe un vasto contenido dedicado a las emociones (Bisquerra, 2009) y trabajar con ellos desde una perspectiva innovadora y más vivencial podría suponer mejorar la competencia lectora y las competencias socioemocionales del alumnado.

Con una adecuada competencia lectora, con el desarrollo del pensamiento crítico y mejores habilidades socioemocionales los y las estudiantes podrían lograr una mejor calidad de vida. Por tanto, si se trabaja para transformar a más estudiantes en lectores/as perdurables también nos enfocamos en crear sociedades más equitativas. De este hecho nace la necesidad de elaborar y proponer estrategias metodológicas más efectivas para la enseñanza de la literatura a través de un programa que incluya diversos textos literarios entorno a las problemáticas sociales de las y los adolescentes y que les resulte atractivo utilizando una serie de actividades que intenten conectar con sus intereses. Se tomará la perspectiva socioemocional como un foco importante al impartir la materia, conectando con ellos y ellas a través de sus vivencias socioemocionales, lo que previsiblemente les permitirá interesarse por el arte literario. Asimismo, a través de estas vivencias socioemocionales, que se conectarán a sus contextos reales, facilitarán tratar las problemáticas sociales más palpables a través también de la vasta riqueza de la ficción que incluye conflictos, personajes y valores (Heller, 1967), siendo la equidad el valor más importante a tratar. Esto

provocaría, probablemente, no solo poder alcanzar adecuados niveles de competencia lectora y socioemocionales, sino incluso, alcanzar una mejor competencia literaria, en donde la competencia lectora avanza un espectro más específico y se adapta al tipo de texto literario, interiorizando las propiedades de su discurso “(desde las técnicas más especializadas – figuras de dicción, retórica, etc. - hasta los grandes géneros)” (como se citó en López & Encabo, 2013).

Todo esto se entiende como beneficioso para la formación humanista de alumnas y alumnos, quienes además están durante su crecimiento atravesando una crisis de identidad debido a los diversos cambios biológicos, psicológicos y sociales que les acontecen (Aberastury & Knobel, 2018), por lo que la lectura puede constituir un refugio, una búsqueda de quién se es, una identificación con situaciones que no se han vivido en la realidad, un desarrollo de la empatía (usar la imaginación es también ponerse en el lugar de la otra, del otro) y un ahondar en el propio pensamiento crítico (Petit, 2018). Contar con todas estas habilidades redundante en que se iguallen las propias posibilidades de aprendizaje del alumnado y que, a la larga, se creen sociedades más cohesionadas, empáticas e igualitarias (Greene, 2005).

Objetivos

General:

Implementar una didáctica de la literatura que apueste por desarrollar las competencias socioemocionales e impulse un hábito lector perdurable en el tiempo.

Específicos:

- Explorar la bibliografía existente que vincule a la didáctica de la literatura con la educación emocional.
- Analizar el panorama actual del currículo de lengua y literatura en secundaria en Galicia.
- Determinar estrategias metodológicas adecuadas y un corpus de textos literarios para secundaria que permitan abordar las competencias socioemocionales y las temáticas sociales.
- Analizar la respuesta del alumnado de secundaria en Galicia frente a la implementación de una manera diferente de enseñar literatura.
- Establecer cómo influye el manejo socioemocional de la didáctica de la literatura en el hábito lector.
- Investigar si la enseñanza de la literatura y de las emociones revierte en la creación de comunidades más equitativas.

Metodología

La metodología que se empleará será cualitativa, en cuanto a estas metodologías, abordan las experiencias de los individuos en su contexto, debido a que se busca acercarse a su realidad estudiando el caso desde dentro (Flick, 2004). Más en concreto, se optará por la etnografía para la implementación de una didáctica de la literatura que apueste por el desarrollo socioemocional y el fomento del hábito lector. Por tanto, hay que definir que el método etnográfico es “el arte y la ciencia de describir a un grupo humano; sus instituciones, comportamientos personales, producciones materiales y creencias” (Angrosino, 2012, 35). Este método se implementará a través de una de sus principales técnicas de recogida de datos: la observación participante (Creswell, 1998). En el caso del presente trabajo el enfoque estará colocado en describir y analizar al grupo de estudiantes de secundaria, así como su reacción a una nueva didáctica de la literatura que se preocupe por el desarrollo socioemocional, colocando también un especial enfoque a cómo relacionan esto con una formación del hábito lector. En este sentido, el papel como etnógrafa consistirá en preocuparse por la vida rutinaria de estudiantes (Angrosino, 2012) que desarrollan y practican competencias socioemocionales y se interesan por la lectura, a través de recoger y analizar ciertos datos (patrones de reacción) dentro del aula en una bitácora de investigación.

Por ello, el observador o la observadora participante deberá intentar ser aceptado/a como una persona más del grupo, para poder recoger los datos pertinentes de una manera menos intrusiva (Angrosino, 2012). Por tanto, será de importancia para el presente estudio que la introducción al campo, que en este caso es el aula, sea cuidadosa y con calma, ganándose la confianza de las personas estudiadas, de ahí que se tome un periodo de tiempo amplio equivalente a un semestre completo. Empleando los métodos mencionados, el estudio se realizará a través de las siguientes fases:

- Revisión bibliográfica, que incluya tanto el estudio de la relación entre didáctica de la literatura y educación socioemocional como las disposiciones curriculares educativas sobre literatura a nivel comunidad en Galicia.
- Con base a la revisión bibliográfica y con el apoyo de especialistas en el ámbito de la didáctica de la literatura en secundaria, elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje junto a un corpus de textos literarios y su consiguiente implementación.
- Revisión del contexto real de estudiantes en un instituto gallego de nivel secundaria, en donde se imparta la asignatura de lengua y literatura, observando y anexando, a través de actividades diagnósticas y entrevistas, sus habilidades literarias, socioemocionales y hábito lector, así como sus problemáticas sociales más predominantes.

- Análisis de la respuesta del alumnado frente a implementación de la enseñanza de la literatura a través de los informes del alumnado, grabaciones de audio, y notas de campo de la investigadora.
- Presentación de análisis de resultados usando un tipo de software como Atlas.TI, lo que nos llevará a presentar las conclusiones del estudio.

Centro de realización de la tesis:

- Facultade de Ciencias da Educación. Avenida Xoán XXIII s/n. 15782 Santiago de Compostela. Campus Norte.
- Facultad de Ciencias de la Educación. Rúa Vicente Fraiz Andon, s/n, 15782, Santiago de Compostela. Campus Sur.
- Grupo de Razonamiento, Discurso y Argumentación (RODA), al que pertenece la Dra. Monserrat Pena Presas (asesora).
- Grupo Gallego de Estudios de Formación e Inserción Laboral (GEFIL), al que pertenece la Dra. María José Méndez Lois (asesora).
- Centro de Enseñanza, CPI As Revoltas en Cabana de Bergantiños.

Medios:

- Toma de muestra de información relevante a través de entrevistas semiestructuradas y uso de diarios de clase para el alumnado, con el objetivo de conocerlos y conocerlas mejor durante la aplicación del programa, para valorar así sus habilidades literarias y socioemocionales.
- Toma de muestra de información relevante a través de una bitácora propia que permitirá realizar el papel de observadora participante durante el proceso etnográfico.
- Memoria USB para salvaguardar toda la información, así como uso de dispositivo para grabar audio durante las sesiones del programa.
- Uso del software Atlas.TI, el cual, volverá posible el tratamiento de los resultados y con ello, las conclusiones de la tesis.

Resultados

Con los resultados obtenidos durante la aplicación del programa didáctico se pretenden alcanzar los objetivos planteados en este plan de investigación, especialmente: analizar la respuesta del alumnado de secundaria en Galicia frente a una implementación con enfoque afectivo, y si ello potencia sus habilidades literarias y socioemocionales así como en qué medida. Igualmente, establecer cómo influye la enseñanza literaria afectiva en el hábito lector y cómo es que contribuye en comunidades más equitativas al apoyar el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades intra e interpersonales del alumnado.

Con lo anterior, también se pretende llevar al contexto real los resultados de la tesis, pensando en el beneficio y mejora de la didáctica de la literatura y las competencias socioemocionales bajo una perspectiva de equidad en secundaria y, con las adaptaciones pertinentes, incluso pueden acercarse estos resultados a bachillerato, puesto que es una investigación que en su origen se enfoca en adolescentes. Algunas de las acciones que contribuirán a esto son las publicaciones de artículos y/o ensayos en congresos y revistas de Galicia y del resto de España, durante y después de la realización de la investigación. Asimismo, tomando en cuenta los resultados arrojados, se pretende extender la implementación del programa a cualquier área educativa de Galicia en donde sea aceptado, así como internacionalmente, hacia el lugar de origen de la investigadora, México. En este país, ya se tiene el interés por aplicar un taller basado en el programa didáctico en las Unidades Académicas del Centro Regional de Formación Profesional Docente del Estado de Sonora (CRESON) y en el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora (UNISON), esto como parte formativa de sus alumnos y alumnas de magisterio. En este sentido, también se pretende acercar la investigación al colectivo docente en México a través de cursos o capacitaciones. Asimismo, se planeará el uso de las instalaciones de ambas entidades educativas para impartir el programa a la sociedad en general, específicamente a adolescentes a través de talleres.

Por último, también en México, buscaré redirigir, adecuándolo al contexto, todo lo aprendido en mis estudios de doctorado ante Subsistemas de Educación Secundaria y Media Superior, particularmente con las Comisiones Elaboradoras de los programas de la materia de literatura. Esto, para entablar un diálogo y si es posible, contribuir con respeto y escucha a la implementación de las actividades literarias con enfoque afectivo en estos niveles educativos.

Discusión y conclusiones

En conclusión, es importante la elaboración de un programa que atienda, dentro de la enseñanza de la literatura, el desarrollo de las competencias literarias y el hábito lector, así como el enfoque que se le da, mismo que, debería ser afectivo en contra de métodos totalmente estrictos o historicistas. De esta manera es como se incide directamente en un atractivo lector para los y las adolescentes, contribuyendo a un interés y posterior hábito y, llegando así, a formar un pensamiento crítico en más jóvenes, todo ello en la práctica de la equidad. Asimismo, manejando el campo afectivo es también como se pueden desarrollar las habilidades socioemocionales tan necesarias en el público adolescente, quienes están en una etapa de constante cambio. Por lo anterior, las habilidades mencionadas son cruciales en un estudiantado que se está formando para la adultez y que, en las múltiples decisiones de sus vidas, tendrá que hacer elecciones basadas en un pensamiento crítico adecuadamente cimentado y en unas competencias socioemocionales que les apoyen.

Referencias

- Aberastury, A., & Knobel, M. (2018). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Paidós Educador.
- Alonso Blázquez, F. (2017). Enseñar literatura a los adolescentes. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 37. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7217>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Etnografia-yObservacionParticipante.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Heller, Á. (2019). *Sociología de la vida cotidiana*. El Sudamericano. <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/08/73-agnes-hellercoleccic3b3n.pdf>
- López, A., & Encabo, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. [pisa-2022informe-completo-digital-low.pdf](https://educacionfpydeportes.gob.es/pisa-2022informe-completo-digital-low.pdf) (educacionfpydeportes.gob.es)
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2023). *Hábitos de Lectores y Compras de Libros en España 2022*.
- Petit, M. (2018). Transfigurar el horror en belleza. *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*, (14). <https://pro.librosmexico.mx/adjuntos/772595-128419>
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia* 8, 155-178. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07

El teatro como motor de la ciudadanía global: análisis de una experiencia en 1º de la ESO en un IES de Cantabria

Óscar Barros González
obg413@alumnos.unican.es

Universidad de Cantabria

Adelina Calvo Salvador
calvoa@unican.es

Universidad de Cantabria

Resumen: esta investigación analiza los beneficios del uso del teatro en un grupo de 1º de ESO de 17 alumnos de un centro rural de Cantabria. Al inicio del curso, se investigan sus inquietudes y se les pide reflexionar sobre injusticias sociales, creando posteriormente una obra de teatro basada en sus hallazgos para representarla y fomentar un debate local. La propuesta busca capacitar al alumnado en competencias lingüísticas, sociales y cívicas, sensibilizándolos sobre la transformación social y la ciudadanía global. La metodología empleada es la Investigación-Acción Participativa que implica ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Este estudio demuestra que el teatro facilita un ambiente de expresión libre y trabajo en grupo, promoviendo la empatía y la reflexión crítica. Las obras abordan temas como la corrupción, el cambio climático, la violencia y las guerras, subrayando la importancia de la justicia social y el cambio individual y colectivo.

Palabras clave: teatro, educación, transformación, escritura y reflexión.

Introducción

Esta investigación se basa en analizar los potenciales beneficios que otorga la herramienta teatral en un grupo clase de 1º de la ESO formado por 17 alumnos (10 chicos y 7 chicas). A comienzos de curso, se realiza una fase de indagación acerca de las inquietudes e intereses del alumnado (desde lo más local a lo más global) en la que se ofrece la oportunidad de reflexionar sobre su realidad más cercana y lejana, indicando aquellos aspectos que consideran injustos y que, por ende, deberían modificarse. Posteriormente, tienen que escribir una obra de teatro breve que refleje esa denuncia social o crítica hacia la sociedad en la que vivimos, con el objetivo de representarla en la localidad en la que está el centro educativo y abrir un debate social. La propuesta trata de dar voz al alumnado, introduciendo en la dinámica del aula asuntos como la transformación social, la ciudadanía global o la agenda 2030. A través de esta investigación, se intenta capacitar al alumnado en competencias lingüísticas, sociales y cívicas, buscando hacerles conscientes de los retos a los que nos enfrentamos en las sociedades actuales y su potencial rol como agentes del cambio para construir un mundo mejor.

El centro donde se desarrolla esta primera fase de investigación se ubica en un entorno rural de Cantabria en un núcleo de 4000 habitantes. Concretamente, es un instituto público de 700 alumnos en el que se imparten enseñanzas de ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Objetivos

Objetivo general

- Explorar el uso del teatro en la educación secundaria para analizar los beneficios que presenta en el alumnado y profesorado, prestando especial atención a la contribución que esta herramienta puede hacer a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, al tiempo que promueve el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Objetivos específicos

- Propiciar una mejora de la expresión oral con la realización de representaciones dramáticas.
- Investigar las estrategias didácticas y metodológicas más efectivas para integrar el teatro en el currículo escolar de secundaria con el fin de promover la reflexión crítica y el diálogo intercultural.
- Ofrecer una alternativa educativa y crear situaciones de aprendizaje que, al diversificar los lenguajes en el aula y dar más autonomía al alumnado, puedan favorecer el reenganche (*engagement*) de posibles alumnos desmotivados.

- Analizar el papel del teatro en la promoción de la empatía y la comprensión intercultural entre los estudiantes, como elementos clave para la formación de ciudadanos globales comprometidos con la justicia social.
- Investigar para mejorar mi propia práctica profesional a través de un proceso de Investigación-Acción.

Metodología

Nuestra investigación se basa en una metodología de Investigación – acción participativa (IAP). Sverdlick (2007) sostiene que esta tiene como propósito partir de los temas generadores de los participantes, es decir, crear conocimientos desde las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades. Los ciclos que se realizan consistirán en Planificación, Acción, Observación y Reflexión (PAOR). De aquí obtendremos diferentes resultados que servirán como punto de partida para el siguiente ciclo. Este conocimiento será relevante para la resolución de problemas locales (de aula y centro) y para el desarrollo del aprendizaje profesional del docente.

Dentro de esta metodología, se encuadra nuestro proyecto que se relaciona directamente con el arte dramático en la educación secundaria. Baldwin (2004) considera que el arte dramático aplicado a la educación ha evolucionado hacia una experiencia activa, interactiva y reflexiva, compartida y creativa basada en trabajar desde un personaje; es decir, lo que el alumnado crea por medio de un proceso dramático educativo suele terminar por ensayarse y presentarse para la interpretación y respuesta de un público. Por tanto, el trabajo que nuestro alumnado realiza dentro del aula se convierte en un ejercicio para compartir y progresar en clase y, a su vez, conseguimos ponerlos en el papel de creadores, actores y protagonistas.

Desde la óptica de la educación, el teatro ha de ser considerado en su dimensión tanto artística como pedagógica. Motos (2009) defiende que la experiencia teatral pone a sus participantes en situación de desplegar y practicar su potencialidad creativa, utilizando la integración de los distintos lenguajes (corporal, verbal, plástico, rítmico musical) desde un enfoque interdisciplinar o transdisciplinar. Será en esta potencialidad creativa en la que nos basaremos para realizar nuestra investigación, pues nuestro alumnado será dramaturgo y actor al mismo tiempo.

La investigación en torno a nuestro tema se organizará en dos ciclos. Para ello, seguiremos el modelo de Soto Gómez (2021) que propone: estudio e identificación del problema; diseño del plan de investigación – acción; enseñar y observar; reflexión y análisis. En un curso escolar plantearemos las actividades concretas para realizar con un grupo de 1º de la ESO, dichas actividades pretenden poner en escena una obra de teatro. Comenzamos a principios de curso para representar la obra en mayo. Por tanto, los pasos que seguimos fueron los siguientes:

- **Planificación:** indagación de intereses e inquietudes de los estudiantes.
- **Acción:** formación de grupos de trabajo y redacción de la obra dramática.
- **Observación:** recogida de datos que se van generando durante todo el proceso.

Metodología de trabajo en el aula

La primera actividad realizada para comentar cómo ha ido cambiando nuestra sociedad es una encuesta a sus padres y abuelos, donde se les proponen preguntas para que ellos sean conscientes de cómo ha ido modificándose la sociedad en la que vivimos y es entonces cuando introducimos el concepto de transformación social.

En una sociedad cambiante observamos que los ciudadanos somos responsables de los acontecimientos del mundo, por ello conviene preguntarles si es justo el mundo en que vivimos, a lo que todos responden unánimemente no y, posteriormente, realizamos una tormenta de ideas con ejemplos sobre las injusticias a las que solemos enfrentarnos habitualmente.

El segundo paso consiste en la explicación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Puesto que la mayoría de ellos desconoce qué se esconde detrás de estos conceptos realizamos una breve explicación teórica sobre ello y leemos el *Desafío de los ODS*⁴ en Secundaria, elaborado por el Ministerio de Educación en colaboración con el de Asuntos Exteriores y Cooperación. Este recurso incluye un cómic donde se explican las diferentes problemáticas que existen en el mundo y cómo estas se relacionan con los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible, además de presentar diferentes actividades para cada uno de los objetivos. De esta manera, les proponemos una posibilidad para que reflexionen sobre los problemas que existen en el mundo, la comparación con su realidad más cercana y, simultáneamente, una forma de poder resolverlos.

Las siguientes actividades dentro de nuestra investigación están relacionadas con el desarrollo específico de la competencia lingüística. La primera de ellas consiste en la dinámica del folio giratorio, en la que en grupos de cuatro al azar deben comenzar escribiendo “*En el mundo hay muchas cosas que me preocupan; no obstante, la que más siempre ha sido...*” y deben explicar su preocupación en un párrafo para el que disponían seis minutos, una vez que se termina este tiempo tendrían que pasar el folio al compañero de al lado y este explica una posible solución a ese problema; finalmente, el último compañero comienza diciendo “*En conclusión,...*” y hace un breve resumen sobre qué opina de su problema concreto y de la solución propuesta. De esta herramienta, ya obtenemos mucha información relevante sobre todos los participantes y así fuimos capaces de agruparlos según sus intereses.

⁴ <https://www.local2030.org/library/410/El-desafio-de-los-ODS-en-secundaria.pdf>

La clase de Lengua continúa desarrollándose con la implementación de todas estas actividades, puesto que utilizamos esta temática como justificación para trabajar nuestros saberes básicos. Por ejemplo, crean un borrador de la historia con los elementos del texto narrativo, realizan prosopografías y etopeyas de sus personajes cuando aprenden el texto descriptivo y, finalmente, pasan toda esa información al guion de una obra teatral con la explicación del texto dialogado.

Resultados

Tras la primera fase de investigación e indagación, aparecen diferentes temas que resultan motivadores para el alumnado:

- Corrupción y racismo en el fútbol.
- Calentamiento global y fenómenos climáticos adversos.
- Desprotección de menores y violencia de género.
- Conflictos bélicos y abuso del poder de las clases políticas dominantes.

Una vez que tenemos las temáticas bien definidas, se realiza un proceso de investigación y documentación en el que a través de dispositivos electrónicos consultan información específica sobre cada tema; de esta forma, nos aseguramos de que cada uno de ellos conoce los detalles de la problemática concreta y podrá utilizarlos en la redacción de su obra dramática.

La siguiente parte de nuestro proyecto consiste en adquirir conocimientos sobre cómo se escribe una obra de teatro y la manera en la que debemos organizar el conflicto principal. Se les explica que con nuestra labor como dramaturgos no podemos resolver de manera “mágica” los conflictos sociales que han sido planteados, sino que lo difícil y lo interesante es mostrar aquellos hechos concretos que nos preocupan, para que otras personas piensen con nosotros y puedan reflexionar sobre qué cambios sociales y personales necesitamos para lograr una sociedad mejor. En ese momento, es importante subrayar que la obra no puede suponer una transformación social instantánea, sino que debe reflejar la forma en la que la sociedad reproduce determinadas relaciones de poder y cómo, con nuestra escritura, las desafiamos.

La estructura de la pieza dramática debe ser coherente y tiene que contar con un planteamiento donde se presente a los personajes, un conflicto que ponga de manifiesto la problemática social que han escogido y un desenlace en el que se muestre la evolución de ese conflicto. De las anteriores temáticas seleccionadas surgieron las siguientes sinopsis:

- **Fútbol:** cuatro amigos asisten a un partido de fútbol, donde emergen sus verdaderas debilidades: machismo, racismo y defensa de la corrupción. Durante el juego, uno de ellos intenta razonar con los demás, explicando la necesidad de abandonar sus

prejuicios y aceptar la diversidad como algo positivo y que nos enriquece, al mismo tiempo que condena las conductas que adulteran el juego limpio. Les muestra que, aunque todos somos diferentes, cada persona merece una segunda oportunidad.

- **Clima:** dos primos que desprecian el cuidado del medioambiente se enfrentan a la realidad cuando sus amigas les cuentan alarmantes noticias sobre el cambio climático: pérdida de biodiversidad, aumento de precios de todos los alimentos y de los alquileres. Las impactantes consecuencias a corto plazo les hacen darse cuenta de la urgencia de cambiar su actitud.
- **Violencia:** Pablo y su hermana Carla sufren el abandono y maltrato de su padre. La situación se agrava cuando Catalina, la mejor amiga de Pablo, es agredida sexualmente por el mismo hombre. Ante esta devastadora realidad, los dos jóvenes encuentran la fuerza para unirse y luchar juntos contra las injusticias que enfrentan.
- **Guerras:** Vladimir y Mariana, soldados enemigos en la guerra de Ucrania, huyen juntos al Congo, repudiando la injusticia de la guerra. Allí conocen a Mohammed, quien les revela las injusticias sufridas por su pueblo debido a un alcalde corrupto que se apropia de toda la cosecha. Movido por la solidaridad, Vladimir decide ayudar a Mohammed a redactar un tratado para exigir al alcalde una redistribución justa de las riquezas locales.

Discusión y conclusiones

Se ha constatado que la herramienta teatral contiene un elemento lúdico que propicia la creación de un ambiente cómodo donde el alumnado puede expresar sus inquietudes con total libertad. De igual forma, todos los participantes suelen valorar de forma especial el trabajo en grupo y consideran que haber realizado un proyecto conjunto resulta de gran interés y utilidad en sus vidas.

Hemos comprobado que de todas las obras se puede extraer una enseñanza diferente. La primera de las obras, que tiene como temática principal el fútbol, explora la confrontación de ideas y la posibilidad de cambio a través del diálogo y la empatía, haciendo ver que pese a tener malas experiencias con algún colectivo concreto no se puede generalizar y debemos luchar por respetar el juego limpio. La segunda sobre el clima trata de hacernos reflexionar sobre la responsabilidad individual y colectiva para preservar los privilegios y el bienestar que hasta ahora se daban por sentado; además de concienciarnos sobre la importancia de preservar el medioambiente para no sufrir consecuencias a corto y largo plazo. En el caso de la tercera sobre la violencia y el abandono familiar, se denuncia el abuso y resalta la importancia de la solidaridad y el apoyo mutuo en la superación del dolor. Finalmente, la cuarta obra es una poderosa reflexión sobre la lucha conjunta contra la opresión y la búsqueda de justicia en medio del caos que supone cualquier conflicto armado.

Otro de los grandes hallazgos de la investigación es encontrar que alumnado de doce años tiene intereses llamativos y preocupaciones sobre su lugar concreto de residencia. Por lo tanto, la utilización de la pedagogía teatral hace que ellos se sientan partícipes de esa denuncia hacia la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa, en lo local y lo global.

Referencias

- Baldwin, P. (2004): *El arte dramático aplicado a la educación*, Ediciones Morata.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación: Ministerio de Educación. (2017). *El desafío de los ODS en Secundaria: tú formas parte del reto. Programa de docentes para el desarrollo*. Gobierno de España. Madrid
<<https://www.local2030.org/library/410/El-desafio-de-los-ODS-en-secundaria.pdf>>
- Motos, T. (2009): “El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos”, Revista Creatividad y Sociedad, Madrid.
- Soto Gómez, E. (2021): *Lesson study y Aprendizaje – servicio. Vivir y pensar la experiencia educativa en comunidad*, RU Books, Universidad de Málaga.
- Sverdlick, I. (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.

La literatura juvenil como medio para la visibilidad de sexualidades no normativas: percepciones e impacto de autores/as y lectores/as

Mario Crespo Haya

Universidad de Cantabria

mch757@alumnos.unican.es

Resumen: La literatura juvenil se erige como una poderosa herramienta educativa capaz de influir significativamente en la vida de los/as adolescentes. Surge así la necesidad de investigar cómo aborda la representación de sexualidades no normativas, su impacto en quienes la crean y consumen y su relación con experiencias reales. Para abordar esta cuestión, se propone emplear una metodología mixta, con especial énfasis en dar voz a sus protagonistas: los/as autores y lectores/as. A través de cuestionarios, grupos focales y entrevistas en profundidad, se busca desentrañar estas incógnitas. Aunque la investigación se encuentra en sus fases iniciales, se espera que los resultados confirmen el impacto positivo de la literatura en la construcción tanto de identidades normativas como no normativas. Estos hallazgos se compartirán mediante la publicación de un libro que, aprovechando el atractivo de este enfoque, aspira a llegar a un público más amplio y diverso.

Palabras clave: literatura juvenil, representación LGTB+, identidad sexual, educación, inclusión.

Introducción

La literatura se erige como un medio crucial para moldear la comprensión del mundo y de uno/a mismo/a desde edades tempranas, trascendiendo las páginas de los libros para influir en las percepciones y valores de las personas (Colomber, 2005; Núñez, 2009). Por ello, la diversidad humana debe ser representada en su plenitud, particularmente aquellos grupos históricamente marginados, como la comunidad LGTB+ (Hernández, 2020). A lo largo de la historia, las personas LGTB+ han enfrentado discriminación y exclusión en diversas esferas sociales, políticas y culturales, lo que se refleja en la escasa y a menudo estigmatizada representación que han recibido en los medios (Lizardo, 2023). Esta falta de representación ha contribuido a perpetuar estereotipos y narrativas trágicas que sugerían que una vida plena no era posible para quienes se identificaban como LGTB+ (Sánchez-Soriano y García-Jiménez, 2020).

Ante estos desafíos, surge la necesidad de explorar cómo las historias dirigidas a la juventud abordan la complejidad de las identidades y relaciones humanas en un contexto en el que la sociedad progresa hacia una mayor aceptación de las sexualidades no normativas (Sánchez-Soriano, et al., 2023). Esta investigación se centra en comprender las percepciones de autores/as y lectores/as sobre la representación LGTB+ en la literatura juvenil, así como en analizar su impacto en la promoción de la empatía, el desmontaje de estereotipos y la formación de actitudes y valores en los/as jóvenes. Se busca identificar el potencial de estas representaciones para influir en la construcción de identidades y percepciones adolescentes, contribuyendo así al diálogo entre lo académico y lo social sobre la importancia de una representación inclusiva en la literatura juvenil.

Objetivos

Generales:

- Explorar la trayectoria vital y profesional ligada a las representaciones y experiencias sexo/género de autores y lectores/as de literatura juvenil.
- Proponer mejoras y recomendaciones para enriquecer y reflejar de manera más precisa, rica y heterogénea las sexualidades no normativas en la literatura juvenil.

Específicos:

- Analizar las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que impulsan a los/as autores/as a incluir personajes que se identifiquen como LGTB+.
- Evaluar la percepción de los/as autores/as sobre la representación actual y los desafíos en la inclusión de personajes LGTB+.
- Evaluar las percepciones de los/as lectores/as sobre el impacto potencial de los/as referentes LGTB+ en la literatura juvenil en la promoción de la empatía, el

autoconocimiento, el desmontaje de estereotipos y otros aspectos relacionados con la formación de actitudes y valores en adolescentes.

- Investigar por qué los y las adolescentes eligen consumir literatura con representación LGTB+.
- Explorar en lectores/as cómo la literatura con representación LGTB+ contribuye al aprendizaje sobre personas con sexualidades no normativas (e.g., respeto, aceptación, cultura de la no violencia, etc.).

Metodología

Diseño de la investigación

Se utilizará una metodología mixta, dado que permite desarrollar una investigación flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes sociales (Pereira, 2011). Durante la investigación, se utilizarán enfoques fenomenológicos y biográfico-narrativos para explorar las vivencias, sentimientos y percepciones relacionadas con la representación de sexualidades no normativas en la literatura juvenil. Esto permitirá una comprensión profunda de la realidad tal como es vivida y percibida por los/as participantes (Creswell y Poth, 2017). Además, se indagará en cómo las experiencias personales influyen en la creación, recepción e interpretación de la literatura LGTB+, así como la conexión entre sus vidas y las obras que escriben o las lecturas que eligen (Bolívar et al., 1998).

Finalmente, la investigación se abordará desde una perspectiva de género para comprender cómo las identidades de género influyen en la creación, la recepción y la interpretación de la literatura LGTB+ en el contexto juvenil. Se atenderá a las experiencias específicas de hombres, mujeres y personas no binarias en relación con la representación de sexualidades no normativas para identificar cómo se entrelazan las experiencias de género con las experiencias sexuales y cómo estas intersecciones afectan la manera en que los y las participantes se relacionan con la literatura LGTB+ en el contexto juvenil (Hernández, 2020).

Selección de participantes

- Lectores/as: para la parte cuantitativa, se pretende contar con una muestra intencional de al menos 300 individuos de edades similares. Para la parte cualitativa, se seleccionarán quince lectores jóvenes que hayan consumido literatura con representación LGTB+ en el rango de edad objetivo (i.e., 16-24 años) y en el contexto español. Igualmente, se considerará diversidad en términos de género, orientación sexual y experiencia en la creación de historias.
- Autores/as: se seleccionarán cuatro autores/as de cualquier edad que hayan incluido personajes que se identifiquen como LGTB+ en sus obras de literatura juvenil en el

contexto español. Para ello, se tendrán en cuenta las aportaciones de los/as lectores/as, en base a cuáles han sido las obras que mayor impacto han tenido en ellos/as mismos/as.

Con el fin de garantizar una perspectiva de género, se buscará una muestra lo más diversa posible en cuestiones de género y orientaciones sexuales para asegurar una representación equitativa y completa.

Técnicas de recopilación de datos

Se emplearán técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, incluyendo cuestionarios, grupos focales y entrevistas en profundidad. Los cuestionarios proporcionarán una comprensión amplia del alcance e impacto de la investigación, así como percepciones iniciales sobre la representación LGTB+. Los grupos focales permitirán una discusión detallada sobre las experiencias y percepciones de la literatura LGTB+ entre jóvenes lectores. Las entrevistas con autores explorarán sus motivaciones, experiencias personales y desafíos en la inclusión de representación LGTB+ en sus obras.

Resultados

Al encontramos en las etapas iniciales de la investigación, falta mucho camino por recorrer antes de obtener resultados concluyentes. No obstante, se pueden formular hipótesis y expectativas sobre el posible impacto de la literatura juvenil con representación LGTB+. Veamos, a continuación, los resultados que se esperan obtener en función de los objetivos específicos planteados.

En cuanto a las motivaciones de los autores para incluir personajes que se identifiquen como LGTB+, los resultados esperados apuntan a que su intención es crear modelos positivos que probablemente ellos/as mismos/as no tuvieron en su adolescencia. Probablemente sean conscientes del impacto que la literatura juvenil puede tener en la vida de los/as lectores/as, y buscan contribuir con una representación diversa y positiva de las identidades LGTB+. Seguramente busquen desafiar estereotipos y prejuicios, promover la aceptación y la empatía, y ofrecer un espacio de validación y reconocimiento.

Respecto a la percepción de los/as autores/as sobre la representación actual y los desafíos en la inclusión de personajes LGTB+, se espera que reconozcan los avances significativos en comparación con el pasado. No obstante, es probable que identifiquen desafíos que persisten en la inclusión de personajes LGTB+, como la resistencia cultural y social, las normativas editoriales del mercado, la censura y las restricciones legales, la escasez de recursos y apoyo educativo, así como la persistencia de estereotipos.

Atendiendo a las percepciones de los/as lectores/as sobre el impacto de los referentes LGTB+ en la literatura juvenil, se espera encontrar diferencias en función de la identidad

sexual de los lectores. Cuando se identifican con la comunidad LGTB+, el impacto es mayor, ya que pueden sentirse representados y validados por la presencia de personajes que reflejan sus propias experiencias. Sin embargo, cuando los/as lectores/as no se identifican como tal, la respuesta es distinta. Mientras que algunos lectores/as consideran que los personajes LGTB+ les ayudan a comprender mejor las experiencias y desafíos de esta comunidad, otros/as pueden mostrar resistencia a la hora de leer libros con representación LGTB+.

Los motivos por los que los/as jóvenes eligen consumir literatura con representación LGTB+ probablemente se relacionen con su deseo de sentirse identificados con los personajes y encontrar narrativas que reflejen sus propias experiencias o las de personas cercanas a ellos. Para muchos/as, esta representación proporciona una sensación de validación y pertenencia, pues les permite explorar y comprender mejor su propia identidad. Aun así, también hay quienes buscan en estas obras una oportunidad para aprender más sobre la comunidad LGTB+ y desarrollar una mayor conciencia y comprensión hacia las personas que pertenecen a ella.

Acerca de cómo la literatura con representación LGTB+ contribuye al aprendizaje sobre personas con sexualidades no normativas, se espera determinar que juega un papel fundamental en la visibilización y normalización de la comunidad LGTB+. Al escuchar y comprender sus voces a través de personajes e historias, se dan a conocer sus desafíos, inquietudes y experiencias de una manera auténtica, lo que fomenta el respeto, la aceptación y una cultura de no violencia hacia las personas con sexualidades no normativas, promoviendo valores de inclusión y diversidad en la sociedad.

Finalmente, respecto al diseño de materiales educativos y recursos didácticos, se planea la creación de un libro que recopile las contribuciones de autores/as y lectores/as, utilizando un enfoque fenomenológico y narrativo biográfico para hacerlo más accesible al público en general. Este libro serviría como un medio adicional para difundir los descubrimientos y recomendaciones obtenidos en la investigación, presentando testimonios y vivencias directas. Se espera que este libro contribuya a aumentar la sensibilización y conocimiento sobre el tema, motivando a más personas a reflexionar sobre la relevancia de la representación LGTB+ en la literatura y su influencia en la sociedad.

Discusión y conclusiones

La presente investigación pretende conseguir resultados significativos que alimenten la discusión sobre la importancia de la literatura juvenil como una herramienta fundamental en la construcción de la identidad y la comprensión del entorno para los/as más jóvenes (Morón, 2010). Esto cobra especial importancia cuando se relaciona, por ejemplo, con el aprendizaje vicario de Bandura (1964), que destaca la eficacia del aprendizaje observacional, especialmente cuando el/la aprendiz comparte similitudes físicas e identitarias con el modelo. En este contexto, los resultados de la investigación subrayan la influencia potencial

que tienen los personajes y narrativas en la formación de actitudes y comportamientos no solo de los y las adolescentes, sino también de las personas (Colomer, 2005).

La investigación coincide con estudios anteriores que resaltan la importancia de examinar la representación LGTB+ en diferentes medios (Ventura, 2019). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de comprender cómo la literatura juvenil puede influir en la construcción de identidades y en la promoción de la aceptación de lo no normativo (Leibrandt, 2012). Más aún, los resultados sugieren que los/as autores/as muestran una clara intención de proporcionar modelos positivos para las nuevas generaciones. Esto refleja una conciencia sobre el impacto que la literatura puede tener en la vida de los jóvenes, tal y como señalaba Núñez (2009). Sin embargo, a pesar de los avances significativos en la representación LGTB+ en la literatura juvenil, persisten desafíos importantes, como la persistencia de estereotipos y la discriminación en ciertos entornos contribuyen a obstaculizar la representación diversa y positiva de las identidades LGTB+ (Barquet, 2022).

Respecto a los/as lectores/as, se observa una diversidad de respuestas. Aquellos que se identifican con la comunidad LGTB+ tienden a sentirse representados y validados por la presencia de personajes que reflejan sus propias experiencias, tal y como ha sucedido en otras investigaciones similares. Sin embargo, entre los lectores que no pertenecen a esta comunidad, parece existir cierta resistencia debido a estereotipos arraigados y prejuicios sociales (Sánchez-Soriano, et al., 2023).

La literatura juvenil con representación LGTB+ desempeña un papel crucial en educar sobre identidades sexuales no normativas. Al ofrecer una perspectiva auténtica y empática de las experiencias de la comunidad LGTB+, promueve valores de respeto, aceptación y no violencia. Investigaciones como la de Martxueta y Etxeberria (2014) respaldan esta visión de la literatura como una herramienta para abordar las sexualidades no normativas en entornos educativos.

En definitiva, como se ha visto, la literatura es un agente formativo que influye en su visión del mundo y, por ende, merecen una atención crítica y reflexiva para el mundo educativo (Reyes, 2016). Porque, en última instancia, el mundo necesita tener historias que reflejen la riqueza y complejidad de la diversidad humana desde los primeros años de vida (Juárez, 2004). Al final, es justicia social: los niños y las niñas que lleguen a identificarse como LGTB+ tienen el mismo derecho que el resto a crecer con personajes e historias con los que identificarse.

Referencias

- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa Calpe.
- Barquet, J. (2022). La censura como un acto de discriminación para la comunidad LGBTIQ+ y sus efectos en la identidad de las personas. *Una aproximación desde la teoría de Judith Butler*. *Summa Humanitatis*, 12(1), 1-25.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE.
- Colomer, T. (2005). El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 204, 11-12.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Hernández, B. (2020). La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. *Propuestas didácticas. Lenguaje y textos*, 0 (51), 95-106.
- Juárez, V. (2004). *La educación sexual a través de la literatura infantil: un enfoque bibliotecológico* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://eprints.rcelis.org/14723/1/TesislicenciaturaVJ.pdf>
- Leibrandt, I. (2012). La literatura juvenil histórica como medio para la construcción de la identidad. *Impossibilia*, 4, 184-200.
- Lizardo, E. (2023). *Delitos de odio y discriminación. El caso LGTB+*. Bosch Editor.
- Martxuela, A. y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128.
- Morón, C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas para la educación*, 8, 1-6.
- Núñez, M.P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 4, 7-19.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Reyes, J. (2016). La función de la literatura en el mundo globalizado. *Sincronía*, 69, 282303.
- Sánchez-Soriano, J. J. y García-Jiménez, L. (2020). La construcción mediática del colectivo LGTB+ en el cine blockbuster de Hollywood. El uso del pinkwashing y el queerbaiting. *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 95-116.

Sánchez-Soriano, J. J., García-Jiménez, L. y Rodrigo-Alsina, M. (2023). “También podemos tener finales felices”: recepción e interpretación de personajes LGTBIQ+ en series de televisión. *Cuadernos.info*, (55), 22-45.

Ventura, R. (2019). *LGTB/Queer media studies: aportaciones para su consolidación como campo de estudio* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/666646#page=1>

Mesa de comunicaciones 4

**IX Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes
Investigadores/as**

Santander 1 y 2 de junio de 2024

Influencia de la identidad digital en la identidad real en el alumnado de 6º de Primaria: estudio de casos en un centro rural de Cantabria

Aránzazu García Burgos

Universidad de Cantabria

aranzazu.garciab@alumnos.unican.es

Carlos Rodríguez-Hoyos

Universidad de Cantabria

rodriguezhc@unican.es

Resumen: El desarrollo de la identidad digital implica, necesariamente, la exposición a la sociedad virtual y la creación de una huella digital que no solo refleja lo que se es, sino también lo que otras personas manifiestan sobre las demás. En una sociedad virtualizada, en la que cada vez se tiene más en cuenta esta imagen digital, la conciencia de la construcción de esa identidad resulta fundamental.

La investigación se realiza en un grupo de sexto de primaria de un centro rural de Cantabria. Pretende conocer las claves del desarrollo de la identidad digital en este alumnado dentro de un entorno no urbano y desarrollar un programa en el que se forme sobre el desarrollo de una adecuada construcción de la misma. Este estudio de caso empleará la metodología de la Investigación- Acción Participativa, trabajando con tres de los agentes educativos del centro: familia, profesorado y alumnado. De esta manera pretendemos que el programa que se desarrolle dé respuesta a las particularidades concretas de esa comunidad educativa.

En la investigación se utilizarán diferentes técnicas de producción de datos que se asientan en la tradición de investigación del paradigma cualitativo como los grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas, observaciones, diarios de campo, análisis de documentos, etc. La concepción del diseño de las técnicas es emergente, por lo que a medida que avance la investigación será necesario desarrollar otros instrumentos de producción de datos no previstos inicialmente.

Se estudiarán tanto los comportamientos digitales del alumnado individuales y grupales, de manera que los resultados puedan ayudarnos a comprender el complejo proceso de construcción de la identidad digital del alumnado de 11-12 años en una escuela rural y, a la vez, si existe algún sesgo de género en ese desarrollo, entre otras muchas cuestiones.

Palabras clave: Identidad Digital, reputación, huella digital, redes sociales, investigación-acción.

Introducción

Debemos pensar en internet como un espacio que habitamos y nos habita, una suerte de laboratorio de orden social (Marga Padilla)

El mundo en el que vivimos ha ido adoptando las relaciones virtuales hasta hacerlas parte de la cotidianidad. El alumnado menor de edad, con frecuencia, no ha desarrollado aún los recursos necesarios para defenderse ante los posibles riesgos que supone internet y es fundamental que el sistema educativo trabaje de manera sistemática los aspectos que hacen posible una vida digital segura (Gamito Gomez et al., 2017).

En España, como promedio, el 93% de los niños y niñas de entre 10 y 15 años son usuarios de Internet y el 70% tienen su propio smartphone en España (INE, 2021). Esto está íntimamente relacionado con el uso masivo de redes sociales y herramientas digitales, lo que supone mayor riesgo debido al mayor intercambio de datos.; así que debe favorecerse una mayor sensibilización hacia todo aquello que se publica en la red por parte de todos los miembros de las comunidades educativas escolares (familias, estudiantes y profesorado) (Colomo Magaña et al., 2020). De esta idea se puede deducir la importancia de concienciar a familias y profesorado para que el trabajo realizado con el alumnado pueda dar los resultados deseados.

La identidad digital comienza a formarse cuando las personas aún se encuentran en edad escolar y, a pesar de que tiene un carácter variable (puesto que las acciones son continuas en el tiempo y van modificándola), puede tener repercusiones en la reputación (la opinión que otras personas tienen de uno/a) (Gamito Gomez et al., 2017; Giones & Serrat, 2010). La identidad digital se caracteriza por ser social, subjetiva, valiosa, indirecta, compuesta y real. La importancia que tiene, entre otras, es porque condiciona, en un mundo digitalmente conectado, el conocimiento que de uno mismo tiene el resto de mundo; esto incluye grupos de trabajo, empresas, vecinos, etc. De esta manera, la identidad digital puede ser determinante a la hora de encontrar trabajo, de ser aceptado en determinados grupos sociales, etc. (Universidad de Alicante, s. f.) y es fundamental aprender a gestionarla de manera correcta.

Como resumen de lo dicho anteriormente se puede concluir que, por un lado, se ha intensificado el uso de internet, de las redes sociales y el intercambio de información a través de medios digitales y, por otro, se considera necesario tomar conciencia y comprometer a los diferentes agentes educativos para trabajar de manera sistemática los aspectos relacionados con la creación de la identidad digital en la edad escolar.

Esta investigación pretende dar respuesta a una pregunta esencial: ¿Cuáles son los elementos que se han de trabajar desde la escuela, en el último ciclo de educación primaria, para favorecer en las niñas y niños un desarrollo adecuado de su identidad digital?

Objetivos

Generales:

- Conocer los comportamientos digitales de las niñas y niños y de 10-12 años del centro educativo en el que se desarrolla la investigación.
- Profundizar en las percepciones de los estudiantes de 10- 12 años sobre su propia identidad digital.
- Profundizar en las percepciones de los estudiantes de 10-12 años sobre la importancia y trascendencia de la identidad digital.
- Comprender la influencia que tienen sobre ellos las identidades digitales de otras personas.
- Profundizar en la influencia que tiene sobre ellas y ellos el marketing, directo o indirecto, que se da en las redes sociales.
- Conocer la opinión de las familias del alumnado de tercer ciclo del centro sobre la importancia de la identidad digital.
- Realizar una propuesta de intervención para favorecer la gestión óptima de la identidad digital del centro.

Específicos:

1. Identificar los hábitos de consumo de internet de niños y niñas de tercer ciclo del centro educativo.
2. Conocer las conductas de uso de internet del alumnado de tercer ciclo del centro.
3. Profundizar en la autopercepción de su identidad digital.
4. Profundizar en la manera en la que ellas y ellos intentan influir en su reputación digital.
5. Profundizar en la influencia de la identidad digital de las y los creadores de contenido que siguen sobre la suya propia.
6. Comprender el impacto de la publicidad en su construcción de la identidad digital.
7. Profundizar en la relación entre el desarrollo de la identidad en línea y fuera de línea.
8. Conocer las impresiones que tienen sobre las identidades digitales de los demás.
9. Establecer relación entre los comportamientos e impresiones de los niños y niñas en cuanto a sus hábitos de uso en internet y su reputación digital entre las y los compañeros del centro.
10. Conocer y profundizar en las impresiones que tienen los familiares del alumnado sobre la identidad digital de sus hijas/os y su importancia y trascendencia.

Metodología

Esta investigación se asienta en la tradición del paradigma de investigación cualitativo, dado que el objetivo de la misma es el de comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018, p 390).

El enfoque de la investigación es el interpretativo, dado que se pretende profundizar en la comprensión del desarrollo de la identidad digital por parte del alumnado, pero también el conocimiento que sus familias tienen de este fenómeno, y eso se desea realizar desde una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad (Bisquerra, 1989, p. 4). No se busca la generalización de los resultados, sino el conocimiento en profundidad dada una situación y unos sujetos concretos (Pérez Serrano, 1994).

Se utilizará la Investigación-Acción-Participativa como metodología para la investigación. Según Gómez Esquivel (2010), el proceso de investigación-acción sigue un modelo espiral en ciclos sucesivos, cuyas fases principales son la problematización, el diagnóstico, el diseño de una propuesta de cambio, la aplicación de la propuesta y la evaluación (Gómez Esquivel, 2010).

La población sobre la que se realizará la investigación es la de niños y niñas comprendidos entre 10-12 años, alumnado de tercer ciclo de un centro rural de Cantabria. Dado el conocimiento que la doctoranda tiene de ese centro (trabaja en él desde hace más de 10 años), se puede afirmar que el alumnado de quinto y sexto de ese colegio usa internet como medio de relación social, aunque, en la mayoría de los casos, no es el único ni el principal para establecer amistades. Además del alumnado, será necesario comprender cómo se está abordando este fenómeno por parte de otros agentes educativos esenciales del centro: el equipo directivo del centro y las familias.

La delicada naturaleza de la investigación hace que sea necesario recabar información de datos personales de personas entre 10-12 años, por lo que el diseño de la misma ha sido revisado y evaluado por el comité de ética de la Universidad de Cantabria. Los datos de todos los niños y niñas, familias y equipo de dirección se anonimizarán y solo se solicitarán aquellos que sean necesarios para el desarrollo de la investigación. Asimismo, se solicitarán a las familias todos los permisos pertinentes y se les informará de sus derechos respecto a la investigación.

Referencias

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ediciones CEAC
- Colomo Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Ruiz Palmero, J., & Sánchez Rodríguez, J. (2020). La tecnología como eje del cambio metodológico. En *Umaeditorial* (p. 6). www.uma.es/servicio-publicaciones-y-divulgacion-cientifica
- Gamito Gomez, R., Aristizabal Llorente, M. P., Vizcarra Morales, M. T., & Tresserras Angulo, A. (2017). La relevancia de trabajar el uso crítico y seguro de internet en el ámbito escolar como clave para fortalecer la competencia digital. *Fonseca, Journal of Communication*, 15(15), 11. <https://doi.org/10.14201/fjc2017151125>
- Giones, A., & Serrat, M. (2010). La gestión de la identidad digital: Una nueva habilidad informacional y digital. *Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 24, 15.
- Gómez Esquivel, G. (2010, noviembre). *Investigación-acción: Una metodología del docente para el docente*. http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P (2018) *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- INE (2021, 15 de noviembre) Encuesta sobre equipamiento y uso de las tecnologías de Información y Comunicación en los hogares. Año 2021 [Nota de prensa] https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf [Archivo PDF]
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: retos, interrogantes y métodos. La Muralla. Universidad de Alicante. *Identidad digital*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/79589/2/ci2_basico_201718_La_identidad_digital.pdf

Introducción al proyecto “El bienestar escolar del alumnado de Educación Secundaria” ¿sobre qué trata?

María Pérez Sánchez

Universidade da Coruña

maria.perez5@udc.es

Resumen: El bienestar escolar ha despertado un creciente interés a nivel científico, profesional y social. Parte de la filosofía, asociándose con dos tradiciones clásicamente diferenciadas: el hedonismo y la eudaimonia. En las últimas décadas, de la mano de la psicología positiva, estas corrientes vinculadas al bienestar subjetivo y psicológico, respectivamente, han confluído en un marco que enfatiza la presencia de elevados niveles de felicidad, satisfacción y autorrealización. A ello se suma una tercera perspectiva, la social, centrada en la relación individuo-entorno. La escuela es un espacio privilegiado para el desarrollo psicosocial adolescente, para la prevención y la promoción respecto a su bienestar y su salud, y para fomentar modelos de convivencia positiva. Este proyecto pretende indagar sobre el bienestar escolar en estudiantes de Educación Secundaria, relacionándolo con el autoconcepto. Se empleará una metodología mixta, cualitativa fenomenológica, y cuantitativa descriptiva y correlacional. Se codificará y categorizará cualitativamente el discurso del alumnado sobre su percepción de lo que influye en su bienestar en la escuela. Con esta información se redactarán ítems para el diseño inicial de un cuestionario de bienestar escolar, que aplicará a una muestra de alumnado para que informe sobre la importancia que concede a cada ítem. Se depurará para construir el cuestionario final, el cual será aplicado a una nueva muestra, y posteriormente, se validará y analizará, relacionándolo con el autoconcepto de los/as adolescentes. De los resultados obtenidos se espera poder obtener conclusiones de utilidad científica y educativa (equipos directivos, profesorado, familias y, sobre todo alumnado), de modo que se ofrezcan recomendaciones y se tomen medidas a fin de prevenir la falta de bienestar y un bajo autoconcepto.

Palabras clave: Bienestar escolar, autoconcepto, Educación Secundaria.

Introducción

La preocupación por el estudio sobre el bienestar escolar se ha hecho evidente a través de medidas de carácter internacional. Prueba de ello se encuentra en la propuesta de la Asamblea General de las Naciones Unidas al desarrollar los contenidos que integran la Agenda 2030. Este órgano hace referencia al bienestar al plantear los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, en adelante ONU, 2023). Concretamente, el Objetivo 3 implica garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades (ODS 3), e incluye entre sus metas el acceso a la educación, la promoción de la salud mental y la propia promoción del bienestar. Además, la agenda, en cuyo plan de acción a favor de las personas y la prosperidad se considera, específicamente, la esfera social, pone a la educación inclusiva, equitativa y de calidad como medio más adecuado para lograrlo (ODS 4), y otorga, por lo tanto, una gran responsabilidad a las escuelas. De acuerdo con la tradición clásica del bienestar, este aparecía inicialmente limitado al autocuidado individual de la persona, relativo a la salud física, que se comprendía como la ausencia de enfermedad. En la actualidad, esta visión centrada en las dolencias físicas y en la comprensión del bienestar como la ausencia de síntomas psicopatológicos, se ha abandonado, y ha pasado a entenderse como un proceso que persigue alcanzar las mejores condiciones para el funcionamiento de la persona, tanto a nivel individual como social y cultural (García et al., 2020).

Al alejarse del enfoque unitario, centrado exclusivamente en las características del individuo, comienzan a ser consideradas las interacciones entre el sujeto y su ambiente, en el que se incluyen los factores sociales (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021). Estos elementos contribuyen a la satisfacción de las necesidades psicológicas del individuo (Duarte y Jiménez, 2007) y, además, pueden actuar como indicadores de la salud mental y del propio bienestar (Pazo, 2021).

En este proceso resulta especialmente interesante la contribución que la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS, 2023) ha hecho al bienestar, al incluirlo en su definición de salud, entendiéndola como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”, determinando, entre otros aspectos, la importancia de la salud mental, y trabajando en la misma línea que la psicología positiva, constructo que da origen al bienestar (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001).

Concretamente, al hablar de bienestar escolar, las investigaciones que lo abordan describen diversas perspectivas (Anderson y Graham, 2016): el bienestar subjetivo – perspectiva hedónica -, el bienestar psicológico – perspectiva eudaimónica – y el bienestar social, incluida más tarde por diversos autores dentro de las dimensiones del bienestar. Según la literatura, las dos primeras se encuentran actualmente interrelacionadas, pese a haberse estudiado por separado en el pasado (Losada-Puente et al., 2022).

El bienestar subjetivo se basa, según el modelo de Tian et al. (2014), en la percepción, experimentación y evaluación que el alumnado hace sobre sus emociones en el contexto escolar. Está formado por el componente cognitivo – satisfacción –, correspondiéndose con la valoración de las experiencias vividas en la escuela, y por el componente afectivo, que recoge el afecto positivo y el afecto negativo (González-Arratia et al., 2020; Losada Puente et al., 2022).

El bienestar psicológico se centra en el crecimiento personal, la autoaceptación, los propósitos en la vida, el dominio del entorno, la autonomía y las relaciones positivas con los demás (Ryff y Singer, 2008); es decir, se focaliza en la autorrealización del individuo.

Por último, el bienestar social hace referencia al significado que el individuo otorga a sus experiencias en sociedad, poniendo el foco en la valoración de las relaciones interpersonales e intragrupales desarrolladas en el contexto social (Keyes, 2006). Por consiguiente, se relaciona con el componente subjetivo y el psicológico (Goldberg et al., 2019) al contemplar relaciones con iguales y con adultos significativos, así como recoger los sentimientos de pertenencia o la confianza (Losada-Puente et al., 2022).

Uno de los contextos en los que confluyen estos elementos es el escolar, espacio en el que los/as adolescentes pasan buena parte de su día a día (Varela et al., 2020). Tal es la relevancia que está alcanzando este concepto que la reciente 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 adelante LOMLOE) contempla la figura del coordinador/a de bienestar y protección (art. 124, apartado 5), como agente encargado de velar por la seguridad en el entorno escolar.

Precisamente, en la escuela, el alumnado vive numerosas experiencias relacionadas con factores biológicos, socioculturales y psicosociales que pueden actuar como factores protectores o de riesgo (Morales y Díaz, 2020). Concretamente, las capacidades cognitivas y emocionales de los/as estudiantes pueden verse afectadas por las demandas académicas y sociales que dan en la Educación Secundaria, llegando a tener una repercusión en su salud mental (Vera et al., 2013). En la adolescencia, momento de transición entre la niñez y la edad adulta, los/as jóvenes buscan un espacio psicológico y social propio (Alarcón et al., 2005). En esta etapa, se suceden una serie de cambios biológicos, psicológicos y emocionales que conducen a la formación e la identidad del adolescente (Páez-Gallego et al., 2020).

En este sentido, uno de los elementos de trascendencia de dicho período es el autoconcepto, un importante factor psicosocial dentro de la construcción de la personalidad e identidad (Alonso-Serna, 2023) que integra una dimensión descriptiva, la autoimagen (Monroy et al., 2019), y una dimensión valorativa, la autoestima (Gámez Medina et al., 2017). Además, contempla la influencia de las creencias de autoeficacia (Saravia, 2022).

El autoconcepto es un constructo multidimensional y jerárquico, que integra componentes como por ejemplo el académico, el social, el físico, o el emocional (Shavelson et al., 1976, citado en Marsh et al., 2006). Este constructo se encuentra ampliamente relacionado con el bienestar, sobre todo psicológico, pero también subjetivo y social, siendo esperable que el alumnado con un autoconcepto elevado en sus diferentes dimensiones tenga también un bienestar escolar alto. Aun así, cabe determinar cuáles son las dimensiones del autoconcepto que más relación pueden tener con el bienestar en la escuela, así como también indagar sobre la relevancia de las interacciones dentro del espacio escolar con el grupo de iguales y el profesorado (Ayala et al., 2018).

Objetivos

Se plantea como objetivo general del presente estudio indagar sobre el bienestar escolar y el autoconcepto de los estudiantes de Educación Secundaria.

Se plantean cuatro objetivos específicos:

OE1. Conocer los aspectos que influyen en el bienestar escolar del alumnado de Educación Secundaria desde su propia percepción.

OE2. Analizar la importancia concedida por el alumnado a los componentes que, desde su perspectiva, condicionan el bienestar escolar.

OE3. Diseñar y validar un instrumento de medida del bienestar escolar.

OE4. Conocer el nivel de bienestar escolar y autoconcepto del alumnado de Secundaria y la relación existente entre ellos.

Metodología

Se realizará un estudio con método mixto, combinando la investigación cualitativa fenomenológica y la cuantitativa descriptiva y correlacional.

Se comenzará por una fase de investigación cualitativa en la que se codificará y categorizará cualitativamente el discurso de estudiantes de Secundaria acerca de su percepción de lo que influye en su bienestar en la escuela. La información que se extraiga se utilizará como base para la redacción de ítems que conformarán el diseño inicial de un cuestionario de bienestar escolar para el alumnado de Secundaria.

En la fase de investigación cuantitativa, se aplicará el cuestionario inicial, preguntando al alumnado por la importancia que concede a los ítems que lo conforman. Se analizarán las respuestas para decidir qué ítems se mantienen/excluyen y para comprobar si los ítems están redactados de forma comprensible. Tras la depuración y modificación de los ítems necesarios, se diseñará la versión final del instrumento, que se aplicará a una muestra nueva de alumnado de Secundaria, junto con otro/s instrumento/s que permitan evaluar variables

individuales y relacionales. Los datos obtenidos serán analizados cuantitativamente para conocer el bienestar escolar de los estudiantes y comprobar su relación con otras variables.

Resultados

Se espera obtener resultados que permitan conocer qué es el bienestar escolar desde la perspectiva del alumnado de Educación Secundaria y, en esta línea, qué implica dicho bienestar, diferenciando indicadores relativos a las tres dimensiones del constructo: dimensión subjetiva, psicológica y social.

Consecuentemente, se espera poder crear y validar el instrumento de medición cuantitativa del bienestar escolar en Secundaria y, que este, permita obtener datos de utilidad para la investigación sobre el tópico.

Asimismo, al estudiar el vínculo entre el bienestar escolar y el autoconcepto, se espera poder establecer una relación significativa entre ambos, prestando atención a los aspectos concretos que los unen.

Discusión y conclusiones

Se pretende ampliar el campo de estudio, contribuyendo a que el bienestar – un constructo del que se ha constatado su relevancia en el contexto escolar – pueda ser explorado a lo largo de diferentes etapas educativas. Se espera que los resultados alcanzados puedan tener impacto sobre la mejora del conocimiento científico, pero sobre todo que tengan utilidad práctica para la comunidad educativa, al difundirlos entre los centros participantes y facilitar un diálogo que permita la búsqueda conjunta de recomendaciones para mejorar el bienestar escolar del alumnado de Secundaria. Por último, se intentará generar un impacto a nivel social a través de la realización de diversas acciones informativas, formativas y de divulgación.

Referencias

- Alarcón, P., Vinet, E. y Salvo, S. (2005). Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. *Psyche*, 14(1), 3-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S071822282005000100001>
- Alonso-Serna, D.K. (2023). El autoconcepto como problema personal o social. *ConCiencia Serrana. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 5(9), 1-3. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/10392>
- Anderson, D.L. y Graham, A.P. (2016) Improving Student Wellbeing: Having a Say at School. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Ayala, R. M., Oyanedel, J. y Torres, J. (2018). Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre el bullying y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundario de Chile y Brasil. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1). <https://doi.org/10.18259/acs.2018010>
- Duarte, T. A. y Jiménez, R. E. (2007). Aproximación a la teoría del bienestar. *Scientia et Technica*, 5(37), 305-310. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetAproximacionALaTeoriaDelBienestar-4787482.pdf>
- Gámez-Medina, M.E., Guzmán-Facundo, F.R., Ahumada-Cortez, J.G., Alonso-Castillo, M.M. y Da Silva, E.C. (2017). Autoestima y consumo de alcohol en adolescentes escolarizados. *NURE Investigación* 14(88), 1-9. <https://www.nureinvestigacion.es//OJS/index.php/nure/article/view/885>
- Goldberg, J.M, Clarke, A.M., ten Klooster, P.M., Schreurs, K.M.G. y Bohlmeijer, E.T. (2019). Wellbeing and Social Safeness Questionnaire (WSSQ): Initial psychometric assessment of a short digital screening instrument for primary school children. *Cogent Education*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1597411>
- González-Arratia, N.I., Torres, M.A. y Morelato, G.S. (2020). Apoyo social, Autoestima y Bienestar Subjetivo. El caso de México y Argentina. *Acta de investigación psicológica*, 10(2), 65-79. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.347>
- Keyes, C.L.M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: an introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp.122868-122953.

- Losada-Puente L., Mendiri, P. y Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE*, 28(1), art. 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>
- Marsh, H.W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of Multidimensional Self-Concept and Core Personality Constructs: Construct Validation and Relations to Well-Being and Achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403-456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x>
- Monroy, J. A., Vázquez, G. y Galindo, E. (2019). Niveles de autoestima, autoconcepto y autoimagen en adolescentes de Iztapalapa. *Debates en Evaluación y Currículum*, 5(5), 1-9. <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/C031.pdf>
- Morales, M. y Díaz, D. (2020). Bienestar psicológico en adolescentes en situación de vulnerabilidad: impacto de redes de apoyo social. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación en Iberoamérica*, 7(14), 253-278. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/225>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Constitución de la OMS: principios*. Disponible en: <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>
- Páez-Gallego, J., Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F. y Rodrigo-Moriche, M.P. (2020). Analysis of the Relationship Between Psychological Well-Being and Decision Making in Adolescent Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01195>
- Pazo, C.A. (2021). Reflexión del discurso de bienestar y el desarrollo en el neoliberalismo. El caso en el sistema de salud colombiano. *Saúde em debate*, 45(129), 275-286. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112902>
- Peña-Casares, M.J. y Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79-92. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/87372>
- Ryff, C. y Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Saravia, K.L. (2022). *Autoconcepto y autoeficacia académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución pública de Huancayo 2022* [Trabajo de fin de máster, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/100914>

- Seligman M. E. P. y Csikszentmihalyi M. (2001). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Tian, L., Wang, D. y Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615634. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Varela, J.J., Torres-Vallejos, J., González, C. y García, O. (2020). La Percepción de Apego con la Escuela como un Factor Protector para Conductas Antisociales en Escolares Chilenos. *Psykhé*, 29(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416>
- Vera, J.A., Yañez, A.I. y Grubits, S. (2013). Evaluación del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios de México y Brasil. *Psicología para América Latina*, 25, 77-90. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2013000200006&script=sci_arttext&tlng=es

La actividad física cotidiana y desarrollo motor en la infancia en el contexto de la Teoría de la Autodeterminación: Necesidades Psicológicas Básicas, motivación y Autoconcepto físico

Marta Prado Botana

Universidade da Coruña

m.prado1@udc.es

Resumen: Este plan de investigación se centra en el estudio de la Actividad Física (AF) cotidiana del alumnado de último ciclo de Educación Primaria (EP) y su relación tanto con la satisfacción de sus Necesidades Psicológicas Básicas (NPBs), motivación y Autoconcepto físico, como con sus niveles de desarrollo motor, realizando en todos los casos un análisis desde la perspectiva de género. Se emplea un método cuantitativo transversal, con una muestra de al menos 200 estudiantes, empleando diversos instrumentos de recogida de datos: acelerómetro para la medición objetiva de los niveles de AF, el Test de Desarrollo Motor Grueso (TGMD-2), la escala de las NPBs, el cuestionario de motivación en Educación Física (EF) en EP y la Escala Multidimensional de Autoconcepto. Se espera conocer los niveles de AF de la infancia en tercer ciclo de EP (10-12 años) y la relación de las variables motrices (AF y desarrollo motor) con las variables de corte psicológico (NPBs, motivación y autoconcepto físico).

Palabras clave: Teoría de la Autodeterminación, Necesidades Psicológicas Básicas, motivación, género, Educación Primaria, Actividad Física.

Introducción

El estudio de la AF cotidiana en la infancia es un tema de especial interés, tanto por su valor intrínseco, valorando los hábitos saludables en etapas tempranas, como prospectivo, es decir, el estudio de rutinas en la madurez determinadas en la infancia. Una de las actividades físicas más comunes en muchas zonas del mundo es la de caminar (Hultheen et al., 2017), y con el auge de la medición de pasos con pulseras de actividad en la población, también se ha convertido en un recurso utilizado en investigaciones (TudorLocke et al., 2018). La utilización de este método en la etapa escolar ha logrado trasladar los resultados a un ámbito más práctico. También puede ayudar a plantear nuevas recomendaciones de salud pública que ayuden a implementar programas que ayude a mejorar los hábitos saludables y la salud global. Además, existen evidencias de que la actividad física del alumnado influye sobre su rendimiento académico y otros comportamientos escolares relacionados, como la atención o la concentración (Sullivan et al., 2017). Algunos estudios muestran que la infancia en edades comprendidas entre los 10 y 13 años no alcanza el mínimo de minutos de AF recomendados (Barquero Arilla et al., 2005). Este efecto además podría dificultar la adquisición de habilidades motrices en la infancia temprana, y de habilidades específicas en edades más avanzadas.

Diversas investigaciones relacionadas con la AF se han inspirado en la Teoría de la Autodeterminación para estudiar la motivación y los procesos psicológicos relacionados con el bienestar (Deci & Ryan, 2000, 2002). La Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2018) desarrolla una teoría basada en la personalidad y la motivación humana, que parte del supuesto en el que, al cumplirse las Necesidades Psicológicas de la persona, se presentan comportamientos de motivación intrínseca que favorecen y posibilitan el bienestar psicológico de cada uno. Dentro de esta gran teoría, se encuadran 6 mini-teorías que tratan de explicar los fenómenos basados en las motivaciones que existen. En este estudio se desarrolla la cuarta teoría, la de las Necesidades Psicológicas Básicas, definido por Ryan (1995) como “el nutriente psicológico esencial para el crecimiento, ajuste e integridad de los individuos”. Se determinan tres componentes principales que afectan a la motivación humana, que son la competencia (el sentimiento de eficacia y dominio a la hora de realizar una tarea), la autonomía (referido a la voluntad y a la integridad que se siente cuando las acciones las toma por uno mismo) y la relación (la sensación de vínculo y conexión con más personas). Estas tres necesidades pueden estar afectadas de forma positiva o negativa y son esenciales para determinar el bienestar de una persona. Esta teoría es una de las más relevantes a la hora de hablar de motivación humana y su aplicación en EF ayuda a entender el comportamiento de los estudiantes en la AF, ya que la motivación hace que se inicie, mantenga o termine una actividad (Leo et al., 2016). A lo largo de las 2 décadas que esta teoría lleva desarrollada una gran labor de revisión e investigación se ha realizado en torno a ella (Vansteenkiste et al., 2020).

En el contexto de la EF se ha determinado que si las necesidades básicas de un niño en las clases de EF están satisfechas, su motivación y el disfrute de estas será mucho mayor (Navarro-Patón et al., 2016). En el caso contrario, cuando sus NPBs no están satisfechas, deriva en desmotivación y frustración a lo largo de las clases (Moreno et al., 2008). Por lo tanto, se persigue la satisfacción de las NPBs en las clases de EF para así aumentar la motivación y el rendimiento del alumnado, obteniendo bienestar en la escuela y generando actitudes positivas hacia la práctica de AF. En nuestro país existe una línea de trabajo relevante que ha adaptado la NPBs a las clases de EF en un intento de que en el enfoque de estas se incremente la satisfacción de las necesidades psicológicas y esto repercuta finalmente en el incremento de la AF fuera de las aulas (MéndezGiménez et al., 2015). Debido a la poca existencia de estudios en los que se mida el nivel de AF de forma objetiva y no a través de cuestionarios, resulta especialmente relevante incorporar en el presente proyecto este tipo de medición de la AF (a través de pulseras de actividad o podómetros), relacionándola con las variables psicológicas de la mini-teoría de las NPBs.

Objetivos

La tesis sigue la modalidad de compendio de artículos de investigación, en el que se plantean un total de cuatro artículos científicos. Uno de ellos se publicó en diciembre de 2023.

Se plantea como **objetivo general** analizar los niveles de actividad física (AF) en la infancia en tercer ciclo de EP (10-12 años) y su relación con el desarrollo motor (grueso) y la satisfacción de sus Necesidades Psicológicas Básicas (NPBs) cuando realizan AF.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la asociación entre la satisfacción de las NPBs en la asignatura de EF y la motivación del alumnado hacia la materia en EP.
2. Estudiar los niveles de AF de la infancia en tercer ciclo de EP (10-12 años).
3. Analizar la relación entre los niveles de práctica AF, la satisfacción de las NPBs cuando realizan actividades físicas y el autoconcepto físico.
4. Explorar la relación entre el desarrollo motor grueso de la infancia, la satisfacción de las NPBs cuando realizan actividades físicas y el autoconcepto físico.
5. Estudiar la relación existente entre los niveles de AF y el desarrollo motor grueso de la infancia.

Metodología

El presente proyecto de investigación se va a llevar a cabo a través de un compendio de artículos de investigación, los cuales van a tener una metodología común.

Diseño. Se propone la utilización del **método cuantitativo transversal**. Teniendo en cuenta los objetivos específicos, se empleará un diseño descriptivo y correlacional.

Participantes. Esta propuesta estará dirigida al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. Por el momento, y para el primer artículo, se han encuestado a un total de 474 alumnos.

Variables e instrumentos de medida. Las tres variables principales que serán objeto de estudio son:

Niveles de Actividad Física

Se registrará el nivel de AF diaria realizada por el alumnado a través de un acelerómetro integrado en una pulsera durante una semana. La utilización de acelerómetros ha sido contrastada como un método fiable y preciso de registro de la AF (objetiva) en colectivos de estas edades (Duncan et al., 2020).

Desarrollo Motor (Grueso)

Se aplicará el “Test of Gross Motor Development Second Edition” (TGMD-2) de Ulrich (2000) a través del cual podremos conocer si el alumnado seleccionado ha desarrollado un patrón maduro de sus habilidades motrices básicas.

Necesidades psicológicas básicas en el ejercicio (BPNES)

Se utilizará la versión en español de la Basic Psychological Needs in Exercise Scale BPNES- (Vlachopoulos & Michailidou, 2006). El inventario consta de 12 ítems agrupados en tres dimensiones: autonomía, competencia y relación. Las respuestas se puntúan con una escala tipo Likert que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Motivación hacia la asignatura de EF

Se utilizará cuestionario de motivación en EF en EP -CMEF-EP- (Leo et al., 2016), a través de una escala tipo Likert de 5 puntos con 18 afirmaciones sobre los motivos por los que el alumnado participa en las clases de EF. En función de sus respuestas se obtienen valoraciones sobre los 5 tipos de motivación (intrínseca, identificada, introyectada, externa y desmotivación) hacia la asignatura de EF.

Autoconcepto físico

Se utilizarán los ítems correspondientes al autoconcepto físico de la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 (Autoconcepto Forma 5), de García y Musitu (2014), que mide las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física del autoconcepto. La escala completa consta de 30 ítems, 6 para cada dimensión. En este estudio los participantes valorarán únicamente los 6 ítems correspondientes a la dimensión física del autoconcepto.

Resultados

Por el momento solo se ha publicado el primer artículo dentro de los cuatro previstos. En él se analizan los niveles de las NPB, la motivación y el autoconcepto físico, además de correlacionar las variables entre sí. Los resultados mostraron bajos niveles de la NPB de autonomía comparados con la competencia y la relación, un bajo autoconcepto físico general y niveles de motivación intrínseca altos. También se demuestra un nivel de correlación alto entre las NPB y la motivación intrínseca, y una correlación negativa de las mismas con la amotivación y la motivación extrínseca.

A pesar de que el resto de los artículos aún se están desarrollando y no hay resultados todavía, se espera que los niveles de AF del alumnado sea por lo general bajo, y con diferencias importantes entre ellos. Se hipotetiza una posible correlación entre las NPB y los niveles de AF del alumnado, es decir, que más altas sean las variables de las necesidades, cuanto mayor sea la cantidad de AF diaria en los niños. Esto nos ayudaría a determinar la importancia de los pasos diarios y de la realización de actividad física a estas edades. Lo mismo ocurriría con el desarrollo motor grueso y las NPB.

Discusión y conclusiones

El proyecto de trabajo se enmarca en la línea de trabajos previos desarrollados por el grupo de investigación EUNOIA: Bienestar y Vida activa en contextos educativos, de la Universidad de A Coruña. Esta tesis trata de dar continuidad a estudios ya realizados por el grupo de investigación.

Al ser una línea de investigación poco explorada en la etapa de Educación Primaria, ya que la mayoría de los estudios de esta índole se realizan en etapas posteriores, se considera relevante para la obtención de resultados en edades tempranas y poder intervenir antes. Por tanto, se espera que los artículos publicados tengan un impacto dentro de la comunidad científica y sirvan de aliciente para continuar la línea de investigación en otras partes del país o del mundo.

También se espera que estos resultados tengan un impacto directo en la comunidad educativa, difundidos en los centros educativos y facilitando la búsqueda de mejoras en la comunidad para promoción de la Actividad Física y el bienestar físico y mental tanto en las clases de Educación Física, como en el resto de las materias y fuera del horario lectivo. Esto se conseguirá a través del diálogo con la comunidad educativa y la divulgación de los resultados.

Referencias

- Barquero Arilla, P., Barriopedro Moro, I., & Montil Jimenez, M. (2005). Patrones de actividad física en niños con sobrepeso y normopeso: un estudio de validez concurrente. *Kronos: Revista Universitaria de La Actividad Física y El Deporte*, 4(7), 63–72. <http://hdl.handle.net/11268/858>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. The University of Rochester Press.
- Duncan, M. J., Eyre, E. L. J., Cox, V., Roscoe, C. M. P., Faghy, M. A., Tallis, J., & Dobell, A. (2020). Cross-validation of Actigraph derived accelerometer cut-points for assessment of sedentary behaviour and physical activity in children aged 8-11 years. *Acta Paediatrica (Oslo, Norway: 1992)*, 109(9), 1825–1830. <https://doi.org/10.1111/APA.15189>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Manual AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones. <https://web.teaediciones.com/af-5-autoconcepto-forma---5.aspx>
- Hulteen, R. M., Smith, J. J., Morgan, P. J., Barnett, L. M., Hallal, P. C., Colyvas, K., & Lubans, D. R. (2017). Global participation in sport and leisure-time physical activities: A systematic review and meta-analysis. In *Preventive Medicine* (Vol. 95, pp. 14–25). Academic Press Inc. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.11.027>
- Leo, F. M., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J., & García-Calvo, T. (2016). Validación del Cuestionario de Motivación en Educación Física en Educación Primaria (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15(1), 315–326. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY15-1.VMPE>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Sport education model versus traditional model: Effects on motivation and sportsmanship. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 15(59), 449–466. <https://doi.org/10.15366/RIMCAFD2015.59.004>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martínez, C., Alonso, N., & López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto Español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173–180. <https://doi.org/10.1174/021093908784485093>
- Navarro-Patón, R., Rodríguez Fernández, J. E., & Eirín Nemiña, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical*

Education and Psychomotricity, 2(3), 439–455.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1758>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In *Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (Vol. 1, pp. 618–655). Wiley.
- Sullivan, R. A., Kuzel, A. M. H., Vaandering, M. E., & Chen, W. (2017). The Association of Physical Activity and Academic Behavior: A Systematic Review. *Journal of School Health*, 87(5), 388–398. <https://doi.org/10.1111/josh.12502>
- Tudor-Locke, C., Schuna, J. M., Han, H., Aguiar, E. J., Larrivee, S., Hsia, D. S., Ducharme, S. W., Barreira, T. v., & Johnson, W. D. (2018). Cadence (steps/min) and intensity during ambulation in 6-20 year olds: The CADENCE-kids study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0651-y>
- Ulrich, A. (2000). *Test of gross motor development-2* (2nd ed.).
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. In *Motivation and Emotion* (Vol. 44, Issue 1). Springer. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179–201.
https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4

Modelos pedagógicos en Educación Física: efectos sobre diferentes variables personales y sociales en alumnos de ESO

Pablo Uría-Valle

Universidad de Oviedo

uriapablo@uniovi.es

Resumen: La presente propuesta de investigación tiene como objetivo principal analizar los efectos de un aprendizaje basado en modelos pedagógicos sobre diferentes variables personales y sociales en alumnos de Educación Física, así como realizar una comparación con la evolución de otros grupos de estudiantes de edades similares que son instruidos a través de una metodología de enseñanza tradicional. Para ello, cuatro grupos de alumnos pertenecientes al tercer curso de Educación Secundaria serán instruidos a través de tres unidades didácticas consecutivas. La primera unidad didáctica estará basada el Modelo de Educación Deportiva (MED), en la segunda unidad didáctica los alumnos serán instruidos a través del Modelo de Instrucción Directa (ID), y la tercera unidad didáctica en el modelo de enseñanza comprensiva (MEC). Cada unidad tendrá una duración de 10 a 15 sesiones, haciendo un total aproximado de 40 sesiones. Para la recogida de datos se emplearán técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. Respecto a las cuantitativas, los estudiantes completarán una serie de cuestionarios validados antes, durante y después de la intervención. Desde el punto de vista cualitativo, se formarán grupos de discusión y se realizarán entrevistas individuales con los alumnos. Además, mediante un diario docente se recogerán los aspectos más importantes durante el desarrollo de las sesiones. Esta investigación pretende profundizar en variables como la regulación emocional, motivación, autoestima y satisfacción de vida creando un punto de partida para investigaciones futuras.

Palabras clave: modelos pedagógicos, Educación Física, regulación emocional, motivación

Introducción

El Principado de Asturias se sitúa como una de las comunidades autónomas con la tasa de mortalidad por suicidio más alta del país. Este fenómeno multicausal ha ido incrementándose en los últimos años y múltiples estudios ya determinan su relación con variables como como la depresión y la ansiedad (Siabato et al., 2017; Villalobos 2009), padecimientos frecuentes en la población adolescente (Veytia et al., 2012). Son muchas las investigaciones en población juvenil que apuntan a una tendencia entre la relación negativa de la actividad física con variables como la depresión y la ansiedad, descendiendo estas últimas a medida que se incrementa la actividad física (Olmedilla et al., 2010). En el ámbito escolar, esta correlación es más evidente (Herrera-Gutiérrez et al., 2013), donde se observa un descenso progresivo de la práctica físico-deportiva a partir de la etapa escolar, que se acentúa de forma importante en la adolescencia (Sallis et al., 2000). A tenor de estas tendencias, resulta evidente la labor de los docentes de Educación Física, así como el resto de los profesionales que están en contacto con menores, que ha de estar enfocada a incrementar la participación de los alumnos en actividades físicas, tanto dentro como fuera del centro escolar. Estos centros educativos son entornos ideales para generar una adherencia a la práctica física y deportiva (Harrington & O'Reilly, 2020), ya que ofrecen múltiples posibilidades para intervenir en el alumnado a través de la asignatura de Educación Física. Sin embargo, no se consigue esa adherencia a la práctica deportiva más allá del horario lectivo, siendo la falta de motivación de los estudiantes en las sesiones de EF uno de los principales motivos (Ntoumanis et al., 2009). Para poder generar experiencias positivas en nuestros estudiantes y superar además la brecha de género existente en Educación Física (Oliver & Kirk, 2016), en la literatura científica relacionada con la pedagogía del deporte se cuenta con los modelos pedagógicos centrados en el alumnado, entre ellos el modelo de Educación Deportiva (MED; Siedentop et al., 2011) y el modelo de enseñanza comprensiva (MEC; Harvey & Jarrett, 2014).

El MED es un modelo que surge para crear una experiencia deportiva auténtica (Siedentop, et al., 2011) con el fin de desarrollar la competencia motriz de los estudiantes y aumentar su interés por la práctica deportiva más allá del contexto escolar. Sus pilares fundamentales se basan en el trabajo en equipo y la cesión de responsabilidades al alumnado para fomentar su autonomía, todo ello facilitado por sus seis características principales (Siedentop, 1994): (1) la unidad se plantea en torno a una temporada deportiva; (2) los alumnos organizan en equipos, los cuales se mantienen fijos durante toda la unidad para desarrollar sentimiento de pertenencia; (3) existe una fase de competición formal entre los diferentes equipos; (4) se registran datos y puntuaciones de los equipos así como diferentes parámetros de la competición y del día a día (deportividad, compañerismo, etc.); (5) se debe generar un ambiente festivo durante toda la temporada (indumentaria, saludos, etc.) que anime a los alumnos a participar; y (6) la unidad culmina con un gran evento final en el que destaca el ambiente festivo, la competición y el reconocimiento a los mejores en los apartados

valorados durante la temporada. En la actualidad, el desarrollo de estudios bajo este modelo pedagógico ha ido en aumento gracias sus aportaciones al ámbito educativo. El MED ha mostrado mejoras sobre distintas variables relacionadas con la motivación (Gil-Arias et al., 2020) y la intención de ser físicamente activo (Uria-Valle & Gil-Arias, 2022), así como el incremento en los niveles de actividad física (Hastie & Trost, 2002).

El MEC fue diseñado con el objetivo de enseñar los principios básicos de cada deporte a través de tareas modificadas del juego real (Bunker & Thorpe, 1982) donde la asimilación de los aspectos tácticos precede al componente técnico, sin que las habilidades técnicas sean secundarias (Uria-Valle & Gil-Arias, 2022). Los elementos básicos que componen este modelo pedagógico son los siguientes (Kinnerk et al., 2018): (1) transferencia entre deportes: se aprovechan las semejanzas existentes entre determinados deportes para facilitar el aprendizaje; (2) representación: los juegos utilizados en las sesiones deben tener la misma estructura táctica que el deporte que se pretende enseñar, pero adaptado a las necesidades y al nivel de los estudiantes; (3) exageración: se debe modificar la estructura de la sesión para visibilizar el aspecto táctico concreto que se pretende enseñar; (4) complejidad táctica creciente: los deportes a enseñar deben ser introducidos de menor a mayor complejidad táctica para sean más fácilmente integrados por los estudiantes; y (5) evaluación auténtica: la evaluación de la competencia deportiva de los estudiantes debe ser realizada durante la práctica del propio juego, no en situaciones o tareas aisladas y creadas artificialmente por el docente (Fernández-Río & MéndezGiménez, 2016). Pese a la gran expansión que ha experimentado el MEC en las últimas décadas (Sánchez-Gómez et al., 2014), algunas experiencias manifiestan que es necesario tener un profundo conocimiento de las disciplinas que se pretenden enseñar para realizar las modificaciones oportunas en función del momento del proceso de enseñanza (Moy et al., 2014). No obstante, son numerosos los testimonios de docentes que afirman tener una percepción muy positiva sobre los resultados obtenidos tras implementar un modelo pedagógico que aumenta los niveles de diversión de alumnos (Van Acker et al., 2010), desarrollando sus capacidades físicas, cognitivas y emocionales (Dyson et al., 2004).

Sendos modelos pedagógicos son, por tanto, enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, diseñados para crear entornos de aprendizajes mucho más inclusivos (Siedentop et al., 2011). Si bien cada modelo tiene sus propias limitaciones, numerosos estudios muestran que, estudiantes enseñados a partir de estos modelos pedagógicos, presentan mejoras estadísticamente significativas sobre variables como la motivación, satisfacción e intención de ser físicamente activo; todo ello en comparación con alumnos que fueron enseñados bajo una metodología tradicional (Gil-Arias et al., 2020; Gil-Arias et al., 2021). Por todo ello, se plantea una investigación que evalúe la efectividad de un aprendizaje basado en modelos pedagógicos a lo largo de las sucesivas unidades didácticas que comprenden el estudio.

Objetivos

El objetivo principal del estudio es evaluar la efectividad de un aprendizaje basado en modelos pedagógicos sobre diferentes variables personales y sociales en alumnos de Educación Física pertenecientes al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, así como realizar una comparación con la evolución de otros grupos de estudiantes de edades similares que son instruidos a través de una metodología de enseñanza tradicional.

Metodología

Diseño de la investigación y variables de estudio

El desarrollo del estudio cuenta con un diseño cruzado simple cuasiexperimental (Thomas, Nelson & Silverman, 2011), programado para alumnos de tercer curso de Educación Secundaria que serán instruidos a través de tres unidades didácticas. La primera unidad didáctica está basada en el modelo de Educación Deportiva, la segunda unidad bajo el modelo de instrucción directa y la tercera unidad didáctica en el MEC. Todas estas unidades serán desarrolladas durante los meses de enero a junio de 2024 y cada unidad tendrá una duración de 12 a 14 sesiones, con un total aproximado de 40 sesiones. Otra característica del diseño es el enfoque mixto de la investigación (CapellaPeris et al., 2019), basado en la combinación de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. Esto permite una mayor profundidad en el análisis de los hechos de estudio.

Participantes

Los participantes sobre los que se implementa el estudio son un total de 150 alumnos (aproximadamente) pertenecientes al tercer curso de Educación Secundaria, distribuidos en seis grupos y con edades comprendidas entre los 14 y 15 años.

Instrumentos

A continuación, se mencionan los cuestionarios referidos al diseño cuantitativo de la intervención:

- Motivación en el contexto de Educación Física
- Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas
- Intención de práctica deportiva
- Escala de regulación emocional en Educación Física
- Cohesión grupal
- Cuestionario de situaciones de aula en Educación Física
- Cuestionario “bullying” en la escuela
- Escala de aptitudes para la vida en el deporte

A continuación, se mencionan los diferentes instrumentos propios de la metodología cualitativa:

- Grupos de discusión
- Entrevistas individuales
- Diario del docente

Resultados

Este estudio espera demostrar mejoras significativas en los niveles de motivación, regulación emocional, cohesión grupal y habilidades de vida relacionadas con el deporte entre estudiantes de educación secundaria tras la exposición a modelos pedagógicos en Educación Física.

Específicamente, se anticipa que los estudiantes involucrados en el Modelo de Educación Deportiva (MED) y el Modelo de Enseñanza Comprensiva (MEC) mostrarán una mayor intención de participar en actividades físicas fuera del horario escolar, en comparación con sus compañeros que reciben métodos de enseñanza tradicionales. Se espera que estos resultados contribuyan a un entorno educativo más inclusivo y motivador, promoviendo la actividad física a lo largo de la vida y el bienestar psicológico. Los datos cuantitativos recolectados a través de cuestionarios validados y las percepciones cualitativas de discusiones en grupo y entrevistas individuales ofrecerán evidencia sólida que respalda la eficacia de estos modelos pedagógicos en la mejora del compromiso y satisfacción de los estudiantes en Educación Física.

Discusión y conclusiones

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando y documentando los beneficios a largo plazo de los modelos pedagógicos centrados en el estudiante, con el fin de consolidar un cuerpo más amplio de evidencia que respalde reformas educativas más profundas y duraderas en el ámbito de la Educación Física.

Referencias

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9–16.
- Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Pallarès, M., y Santágueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones*, 49(4), 49–67.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240.
- Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201–206.
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Del Villar, F., & Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1) 36–53.
- Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., & Abós, Á. (2021). A Hybrid TGfU/SE Volleyball Teaching Unit for Enhancing Motivation in Physical Education: A Mixed Method Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 110.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360–407.
- Harrington, D. M., & O'Reilly, M. (2020). The reimagination of school-based physical activity research in the COVID-19 era. *PLoS medicine*, 17(8), e1003267.
- Harvey, S. & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 278–300.
- Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64–75.
- Herrera-Gutiérrez, E., Brocal-Pérez, D., Sánchez-Marmol, D. J., & Rodríguez-Dorantes, J. M. (2013). Relación entre actividad física, depresión y ansiedad en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 31–38.
- Kinnerk, P., Harvey, S., MacDonncha, C., & Lyons, M. (2018). A review of the gamebased approaches to coaching literature in competitive team sport settings. *Quest*, 70(4), 401–418.

- Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. (2014). Variations in Acculturation and Australian Physical Education Teacher Education Students' Receptiveness to an Alternative Pedagogical Approach to Games Teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 349–369.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21, 313–327.
- Olmedilla, A., Ortega, E., & Candel, N. (2010). Ansiedad, depresión y práctica del ejercicio físico en estudiantes universitarias. *Apunts Medicina de l'Esport*, 45(167), 175–180.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescent. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32(5), 963–975.
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J., & Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197–213.
- Siabato, E., Forero, I. X., & Salamanca, Y. (2017). Asociación entre depresión e ideación suicida en un grupo de adolescentes colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 51–61.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Uria-Valle, P., & Gil-Arias, A. (2022). Diseño, aplicación y evaluación de unidades híbridas en Educación Física: un estudio basado en la teoría de la autodeterminación. *Retos*, 45, 245–258.
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G., & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational Physical Education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 159–173.
- Veytia, M., González-Arratia, N.I., Andrade, P., & Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: el papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35(1), 37–43.
- Villalobos, F. H. (2009) Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia. *Salud Mental*, 32(2), 165–171.

Mapeo corporal: conceptualización personificada de AI en la educación

Kim Johanna Maria Lemmen

Universidade da Coruña

Kim.lemmen@udc.es

Resumen: Este estudio examina la conceptualización de la "Inteligencia Artificial (IA) imaginada" en una escuela primaria de una comunidad rural gallega. Se argumenta que las políticas gubernamentales para la IA en la sociedad podrían beneficiarse de una conceptualización de la IA dentro de las comunidades. Para ello, se utiliza el mapeo corporal como metodología cualitativa basada en las artes, en 21 de los 22 alumnos de una escuela primaria de una comunidad rural gallega. La sesión de mapeo corporal en este estudio forma parte de una investigación más amplia dirigida a la responsividad cultural de la Inteligencia Artificial en la Educación (AIEd). La sesión de mapeo corporal resulta válida para conceptualizar la IA como una mezcla de aspectos reales e imaginarios. Este estudio llama la atención sobre el fortalecimiento del mapeo corporal como un método de investigación cualitativo válido dentro de las ciencias de la educación. Concluye con recomendaciones para futuras investigaciones en esta área.

Palabras clave: inteligencia artificial (AI), mapeo corporal, AIEd, AI imaginada, educación primaria

Introducción

“Inteligencia Artificial (IA): La usaré, si me convencen de su uso”. (docente)

¿Quién convence a quién, cómo, de qué y por qué? Desde una perspectiva cultural, se podría argumentar que el sistema simbólico de un contexto cultural, se encuentra en el centro de los patrones de comportamiento que permite la innovación de dicho contexto (Combi, 1992), y como tal: el quién, el qué y el cómo derivan del por qué. La consiguiente recepción de la inteligencia artificial (IA) en el mundo como un proceso innovador, no solamente depende de la percepción de una IA "real" (fáctica), sino también de una IA imaginaria. Esto abarca una visión holística de la IA como producto y productor de cultura, en la que lo individual y lo colectivo, el cuerpo y la mente, lo racional y lo imaginario, se entrelazan (Combi, 1992). Por lo tanto, en un mundo en el que la IA se refleja, la IA también refleja a uno mismo. Conceptualizar las percepciones y sentimientos del yo hacia las “máquinas inteligentes” como IA, podría arrojar luz sobre la interacción entre un sistema simbólico cultural y el (futuro) lugar de la IA dentro de este. Esto especialmente cuando proviene de aquellos que carecen de la incorporación de la IA como concepto (Combi, 1992).

En cuanto a la atención que presta la política gubernamental a la IA, Cath et al. (2018) señalan que el resultado de los esfuerzos realizados debería involucrar a la sociedad civil entre otras partes interesadas, con el fin de desarrollar un marco para una “buena sociedad de IA”, que puede definirse como: “una sociedad en la que la IA se aplica para "el bien público (...) [y para abordar] algunos de los mayores desafíos e ineficiencias del mundo” (Cath et al., 2018; 508).

Además, se puede considerar el hecho de que los gobiernos nacionales desempeñan un papel en la construcción narrativa de las estrategias de IA, dotando de vías imaginarias y contribuyendo así a la co-producción del lugar futuro de la IA en la sociedad (Bareis y Katzenbach, 2022).

Con este fin, en este estudio se argumenta que una conceptualización de la IA desde abajo hacia arriba (ciudadanía-gobierno), sirve como un paso importante en la cocreación de una "buena sociedad de la IA".

La educación constituye una piedra angular de la sociedad. Sin embargo, desde la misma educación no existe coherencia en las distintas percepciones sobre la Inteligencia Artificial en la educación (AIEd). Además, las estrategias futuras de AIEd están influenciadas por conceptos imaginarios, relacionados con “lo que somos capaces de sentir y darle sentido”, como afirman Miller y Tuomi (2022). Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo identificar una conceptualización desde abajo hacia arriba y culturalmente situada de lo que en adelante se denominará "IA imaginada". Esto a partir de la percepción que los alumnos de una escuela primaria de una comunidad rural gallega desarrollan, a raíz de una experiencia corporal en la que lo “real” (fáctico) y lo imaginario, al igual que el cuerpo y la

mente, el contexto y el yo (Combi, 1992) se entrelazan. Dentro de las ciencias sociales, están ganando atención los métodos basados en las artes, que capturan una experiencia personificada de los sujetos de investigación. Uno de ellos es el mapeo corporal. Jager et al. (2016) describen la metodología del mapeo corporal como: “trazar alrededor del cuerpo de una persona para crear un contorno de tamaño natural, que se completa durante un proceso creativo y reflexivo, produciendo una imagen que representa múltiples aspectos de su experiencia corporal”. Jager et al. (2016) categorizan un uso intencionado de esta práctica como la personificación del espacio físico, examinando la relación de las personas, por ejemplo, con el mundo natural. Además, la importancia de la conceptualización a través de la visualización del conocimiento local utilizando métodos creativos, puede brindar información útil en la transformación social desde dentro de la comunidad (Batliwala, 2007 en: Mcomber, McNamara & McKune, 2022; 177). Por lo cual se podría relacionar esta metodología para la conceptualización de temas de impacto social, como la IA. Sin embargo, son escasos los estudios sobre el uso del mapeo corporal como metodología de investigación con relación a la conceptualización de fenómenos de impacto social como la AIEd.

Objetivos

El propósito de este artículo es analizar si el mapeo corporal como método de investigación cualitativa basado en las artes dentro de las ciencias sociales, es válido para la conceptualización personificada de los alumnos sobre la AIEd como un fenómeno de impacto social.

Metodología

Este estudio centra la atención en el mapeo corporal como estrategia de investigación para la conceptualización de la AIEd y forma parte de un proyecto de investigación en curso entre octubre de 2023 y agosto de 2026, el cual explora la responsividad cultural a la IAEd en una escuela primaria de una comunidad rural de Galicia.

El proceso de recopilación de datos para la sesión de mapeo corporal se llevó a cabo en el período marzo-mayo de 2024 con 21 de los 22 alumnos de una escuela primaria en una comunidad rural de Galicia. La sesión fue guiada por la investigadora y contó con dos docentes externos como asistentes de investigación. De los 21 alumnos, nueve (cinco hombres y cuatro mujeres) pertenecen al grupo de edad de 6 a 8 años y forman los grados 1 a 3. Los otros 12 alumnos pertenecen al grupo de edad de 9 a 12 años (cuatro hombres y nueve mujeres), y forman los grados 4 a 6. Cinco de los 21 alumnos no nacieron en la comunidad estudiada (dos en Colombia, uno en los Países Bajos, dos en Cataluña, España).

La sesión de mapeo corporal consistió en seis pasos para conceptualizar la IA imaginada dentro del contexto cultural. Estos seis pasos se dividieron en 15 ejercicios y se adaptaron al tema desde el trabajo pionero de Solomon (2002) sobre mapeo corporal. La sesión incluyó la introducción basada en ejercicio 3 de Solomon (2002), paso 1 basados en ejercicios 1 y

2, paso 2: ejercicio 7, paso 3: ejercicio 13c, paso 4: ejercicio 5, paso 5: ejercicios 3,7,8 y 9, paso 6: ejercicio 14c, y el cierre: ejercicios 14 y 15 (Solomon, 2002). Se agregó, además, la actividad 2 de calentamiento, adaptado del trabajo de Vincent (2014) sobre mapas mentales del aquí y ahora y de la identidad (cultural) como dispersa y multicapa. La duración de la sesión se limitó a un día escolar. Se complementará con otros métodos como el grupo focal y el mapeo mental.

El análisis de datos se realizó en mayo en Nvivo. Se etiquetaron palabras claves con relación a símbolos, también palabras en los mapas corporales y notas tomadas durante las discusiones a lo largo de la sesión. Esto se complementará con datos recopilados en sesiones adicionales que forman parte de esta investigación.

Resultados



Figura 1. Mapeos corporales de alumnos 3, 7 y 17 (izquierda a derecha).

Los 21 alumnos que participaron en la sesión de mapeo corporal adoptaron una postura cómoda para dibujar los contornos de su cuerpo. Todos proyectaron sus puntos de vista personales en su mapa corporal. El ejercicio de introducción transmitió el tema de la sesión a través de mapas mentales. Durante la sesión, 18 de 21 alumnos dibujaron en sus mapas corporales símbolos explícitos que se referían a la IA o alguna forma de tecnología, mezclando imágenes fácticas (reales) e imaginarias con características antropomórficas. Un alumno que no comprendió del todo el propósito de la sesión comentó: “Creo que dibujé algo no tan bueno”. (alumno 19), mostrando su mapa corporal con símbolos de violencia en una mezcla de videojuego, la guerra en Rusia y su propio entorno. 20 de 21 alumnos utilizaron todo el cuerpo para expresar sus percepciones y atribuyeron emociones a partes del cuerpo mientras explicaban su trabajo. Reflexionaron en dónde sintieron la IA y cómo

la sintieron. Solo una alumna dibujó su conceptualización completa en la parte de la cabeza y agregó que: “Un mundo ideal no se puede realizar, siempre se imagina”. y “me gusta tener los conceptos organizados en mi cabeza”. (alumno 21).

Durante la sesión, se notó la interferencia de uno de los cuatro profesores presentes: esta profesora se acercó a una alumna y le dijo: “Debes usar todo tu cuerpo, dibuja los conceptos más grandes.” (docente 2). En ese punto, la investigadora intervino elogiando el mapa corporal, impidiéndole alterarlo.

En tres ocasiones los alumnos empezaron a jugar con materiales en la sala que no formaban parte de la sesión. Se recuperó la atención con dos pausas largas y una sesión de *mindfulness* al empezar cada ejercicio.

Al final de la sesión, se pidió a todos los alumnos que dibujaran una expresión facial que reflejara sus sentimientos hacia la sesión de mapeo corporal. 19 de 21 alumnos dibujaron una expresión facial, de los cuales 18 lo confirmaron con una sonrisa positiva, y un alumno comentó: "Esta es la mejor clase que he tenido hasta ahora sobre salud y medio ambiente". (alumno 2). Otro alumno dibujó la boca como una línea recta y comentó: “Me gustó un poco”. (alumno 1).



Figura 2. Mindfulness

Discusión y conclusiones

Este artículo comenzó con la pregunta: “IA: ¿quién convence a quién, cómo, de qué y por qué?” Empezando por quién: la IA en la sociedad afecta a todos, desde los jóvenes alumnos de este estudio hasta el gobierno que los guía. En cuanto al “cómo”, este estudio muestra que el poder de conceptualización de un fenómeno social impactante no radica en convencer, sino en co-crear, y la co-creación proviene de comunidades que involucran a la sociedad civil (Cath et al., 2018), especialmente de aquellos que carecen de incorporación de la IA como concepto (Combi, 1992). Se ha argumentado que la conceptualización como creación involucra lo “real” (fáctico) y lo imaginario, el cuerpo y la mente, el contexto y el yo (Combi, 1992), encarnando “el qué”, el concepto en el molde. Finalmente, “el por qué” radica en el poder de conceptualización, teniendo en cuenta la influencia de las estrategias de IA del gobierno nacional en las comunidades que gobierna.

El mapeo corporal como método basado en el arte ha sido bien recibido por los participantes y brinda primeros conocimientos prometedores sobre la conceptualización de IA imaginada, en una mezcla de aspectos reales e imaginarios. El mapa corporal brindó a los alumnos la oportunidad de reflejar la IA imaginada en sí mismos, utilizando su cuerpo. Esto muestra la

importancia de comprender el impacto del fenómeno en uno mismo (cuerpo y la mente) y en relación con el medio ambiente. Esto se considera una ventaja sobre otras metodologías basadas en las artes.

Algunas observaciones sobre el proceso de mapeo corporal son: Primero, al iniciar una sesión de mapeo corporal, se recomienda involucrar a los alumnos en una especie de ejercicio de mapeo mental para familiarizarlos con el tema. Por lo tanto, se recomienda realizar más investigaciones sobre la relación entre los mapas corporales y los mapas mentales con fines de conceptualización. Segundo, es importante involucrar a los profesores en el propósito y función de los mapas corporales antes de comenzar la sesión, para evitar interferencias. Tercero, cuando se trabaja con alumnos jóvenes, la sesión de mapeo corporal debe restringirse en el tiempo para mantener la atención de los alumnos. Por tanto, es recomendable el uso del mindfulness durante la sesión.

Este estudio muestra que el mapeo corporal puede ser un método de investigación válido dentro de las ciencias sociales para la conceptualización personificada de fenómenos de impacto social. Sin embargo, este estudio constituye una sesión orientativa dentro de una investigación ampliada sobre la IA imaginada. Se considera necesario una mayor investigación para llegar a conclusiones más sólidas sobre la IA imaginada en la comunidad escolar gallega. Se recomienda hacer más investigaciones sobre el mapeo corporal como metodología para conceptualizar fenómenos sociales impactantes.

Referencias

- Bareis, J., & Katzenbach, C. (2022). Talking AI into Being: The Narratives and Imaginaries of National AI Strategies and Their Performative Politics. *Science, Technology, & Human Values*, 47(5), 855-881.
- Cath, C., Wachter, S., Mittelstadt, B. Tadeo, M., Floridi, L. (2018). Artificial Intelligence and the ‘Good Society’: the US, EU, and UK approach. *Sci Eng Ethics*, 24, 505–528.
- Combi, M. (1992). The imaginary, the computer, artificial intelligence: A cultural anthropological approach. *AI & society*, 6, 41-49.
- Jager, A. D., Tewson, A., Ludlow, B., & Boydell, K. (2016). Embodied ways of storying the self: A systematic review of body-mapping. In *Forum qualitative sozialforschung/forum: Qualitative social research*, 17(2).
- McOmber, C., McNamara, K., & McKune, S. L. (2022). Community Concept Drawing: A Participatory Visual Method for Incorporating Local Knowledge into Conceptualization. *Field Methods*, 34(2), 163-180.
- Miller, R., & Tuomi, I. (2022). Making the futures of AI in education: Why and how imagining the future matters. *European Journal of Education*, 57(4).
- Solomon, J. (2002). Living with X”: A body mapping journey in time of HIV and AIDS. *Facilitator's Guide. Psychosocial Wellbeing Series*.
- Vincent, R. (2014). Experiments with bodies in social space: Towards a contemporary understanding of place-based identities at the social history museum. *Museum Management and Curatorship*, 29(4), 368-390.

Exploración del estudio y análisis de la correlación entre Competencia Matemática y Competencia Motriz en la Educación Infantil: Un Estudio Comparativo y de Correlación en Niños de 5 Años

Rocío Rodríguez-Padín
Universidade da Coruña
rocio.rodriguez.padin@udc.es

Víctor Arufe-Giráldez
Universidade da Coruña
v.arufe@udc.es

Resumen: Esta investigación examinará la correlación entre la competencia matemática y la competencia motriz en niños de educación infantil, específicamente en niños de 5 años de edad. Se emplearán dos instrumentos de evaluación: la bateríaTEMA-3 (Test de Competencia Matemática Básica 3) y la batería MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children - Second Edition), para medir la competencia matemática y motriz respectivamente.

El estudio se llevará a cabo con la participación de 150 niños aproximadamente, de dos centros educativos en la provincia de La Coruña, España. Los datos recopilados incluirán puntuaciones en ambas pruebas para cada sujeto, permitiendo así un análisis detallado de la relación entre estas dos áreas de desarrollo infantil.

Se espera encontrar correlaciones significativas entre la competencia matemática y la competencia motriz en esta población de niños de 5 años. Se indagará también sobre los efectos de la edad relativa en estas dos variables. Además, se realizará un análisis comparativo del perfil de competencia matemática de los niños participantes en relación con el percentil de la población, lo que proporcionará una visión más completa de sus habilidades y desafíos en este ámbito.

Se concluirá que comprender la correlación entre la competencia matemática y la competencia motriz en la primera infancia es fundamental para apoyar un desarrollo integral y equilibrado en los niños, y se ofrecerán recomendaciones prácticas para la enseñanza y la intervención educativa basadas en estos hallazgos.

Este estudio contribuirá al campo de la didáctica de las matemáticas al proporcionar evidencia empírica sobre la relación entre el desarrollo matemático y motor en niños de educación infantil, y al ofrecer orientaciones para la práctica educativa que pueden beneficiar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en esta etapa crucial.

Palabras clave: Matemáticas; educación infantil; habilidades motrices; competencia matemática; competencia motriz.

Introducción

La correlación entre las habilidades motoras y el aprendizaje de las matemáticas en la educación infantil está bien documentada en la literatura científica reciente. Investigaciones como la de Luo et al. (2020) demostraron que las habilidades motoras finas en niños pequeños están significativamente asociadas con su capacidad para resolver problemas matemáticos complejos. Además, Capiro et al. (2024) señalan la importancia de integrar intervenciones en habilidades motoras en los primeros años de educación para mejorar los resultados académicos a largo plazo. Según Becker et al. (2014), las actividades físicas estructuradas que incorporan conceptos matemáticos básicos pueden mejorar significativamente el rendimiento y la atención en matemáticas en niños en edad preescolar.

La investigación de Elofsson et al. (2018) destaca que el movimiento y la danza pueden servir como un medio eficaz para introducir conceptos matemáticos a los niños, mejorando su comprensión espacial y numérica. Esto es apoyado por Cameron et al. (2012), quienes encontraron que el desarrollo de la motricidad fina es un predictor clave del éxito académico en matemáticas y lectura al ingresar a la escuela.

Barnett y cols. (2018) exploraron la relación a largo plazo entre la competencia motora en la infancia y la actividad física en la adolescencia, sugiriendo que las habilidades motoras desarrolladas en los primeros años pueden tener efectos duraderos en el bienestar físico y cognitivo. Pagani et al. (2012), por otro lado, examinaron cómo las habilidades de atención en el jardín de infantes, que están estrechamente relacionadas con las habilidades motoras, afectan el compromiso de los estudiantes y el rendimiento académico en años posteriores.

La contribución de Cheung y Chan (2022) se centra en cómo el diseño de entornos de aprendizaje activo puede mejorar la comprensión matemática, mientras que Elliott y Bachman (2019) investigaron la conexión entre las habilidades motoras finas y el procesamiento léxico, revelando el papel clave que desempeñan las habilidades motoras en el desarrollo cognitivo general.

Objetivos

General

El objetivo general de esta tesis doctoral es investigar la correlación entre la competencia matemática y la competencia motriz en niños de educación infantil, con el fin de entender cómo se relacionan y cómo pueden influirse mutuamente.

Específicos

- Realizar una revisión sistemática sobre la correlación entre competencia matemática y competencia motriz en niños de educación infantil, con el fin de obtener una comprensión profunda del estado actual del conocimiento en el campo.

- Analizar el perfil del alumnado en competencia matemática respecto al percentil de la población, mediante la aplicación del TEMA-3, para identificar posibles variaciones en el rendimiento matemático de los niños en relación con los estándares establecidos.
- Analizar el perfil del alumnado en competencia motriz respecto al percentil de la población, mediante la aplicación del MABC-2, para identificar posibles variaciones en el rendimiento en las habilidades motrices de los niños en relación con los estándares establecidos.
- Investigar los efectos de la edad relativa en la competencia matemática y motriz de los niños de educación infantil, considerando cómo la edad puede influir en el desarrollo de estas habilidades y en su relación mutua.
- Realizar una comparación por sexo para examinar posibles diferencias en la competencia matemática y motriz entre niños y niñas de educación infantil, con el fin de identificar patrones de género y posibles factores subyacentes.
- Analizar la correlación entre la competencia matemática y los factores del MABC-2 (destreza manual, equilibrio, y puntería y atrape), con el objetivo de entender cómo estas habilidades motrices específicas se relacionan con el desempeño matemático en niños de educación infantil.

Metodología

La metodología de este estudio descriptivo, transversal y correlacional implica la evaluación cuantitativa de la competencia matemática y la competencia motriz en niños de educación infantil, así como el análisis de la correlación entre estas dos variables. Se seguirán los siguientes pasos:

Se seleccionará una muestra de 150 niños de 5 años de edad de dos centros educativos en la provincia de La Coruña, utilizando un método de conveniencia que tenga en cuenta la disponibilidad y el consentimiento de los padres.

Se administrarán dos pruebas estandarizadas:

- El TEMA-3 (Test de Competencia Matemática Básica 3) para evaluar la competencia matemática.
- El MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children - Second Edition) para evaluar la competencia motriz.

Las pruebas se administrarán individualmente a cada niño en un entorno con el que esté familiarizado como es su propio centro educativo, siguiendo las instrucciones proporcionadas en los manuales de las pruebas.

Se registrarán cuidadosamente las respuestas y el desempeño de cada niño en las pruebas, asegurando la precisión y la integridad de los datos recopilados.

Se realizará un análisis estadístico de los datos utilizando técnicas como la correlación de Pearson para examinar la relación entre la competencia matemática y la competencia motriz en los niños participantes.

Se obtendrá el consentimiento informado de los padres o tutores de los niños participantes antes de la administración de las pruebas, y se garantizará la confidencialidad y el anonimato de los datos recopilados.

Se reconocerán y se abordarán las posibles limitaciones del estudio, como sesgos de selección y factores de confusión no controlados, en la interpretación de los resultados.

Este estudio utilizará un enfoque sistemático para evaluar y analizar la relación entre la competencia matemática y la competencia motriz en niños de educación infantil, asegurando el cumplimiento de los estándares éticos de investigación.

Resultados

Los resultados esperados de la investigación abarcan varios aspectos cruciales en la comprensión de la correlación entre la competencia matemática y la competencia motriz en niños de educación infantil. En primer lugar, se anticipa que se encontrará una correlación significativa entre estas dos habilidades, lo que sugeriría que un mayor nivel de competencia en matemáticas se asociará con un mejor rendimiento en habilidades motrices, y viceversa. Este hallazgo proporcionaría una base sólida para comprender cómo estas áreas de desarrollo interactúan en la primera infancia y cómo pueden influenciarse mutuamente a lo largo del tiempo.

Además, se espera explorar posibles diferencias de género en estas correlaciones. La investigación podría revelar patrones distintos en niños y niñas, lo que subrayaría la importancia de considerar las diferencias de género en el desarrollo infantil y en la planificación de intervenciones educativas dirigidas a mejorar tanto la competencia matemática como la competencia motriz en niños de esta edad.

Otro aspecto relevante es el análisis de los efectos de la edad relativa en ambas competencias. Se espera que esta investigación arroje luz sobre cómo la edad puede influir en el desarrollo de estas habilidades y en su relación mutua, lo que podría tener implicaciones significativas para la identificación temprana de posibles desafíos o necesidades específicas en el proceso educativo.

Asimismo, se anticipa una comparación del perfil de competencia de los niños participantes con los estándares poblacionales. Este análisis permitirá identificar variaciones en el rendimiento en relación con los estándares establecidos, lo que proporcionará una visión

más detallada de las habilidades y desafíos de los niños en ambas áreas, así como áreas potenciales para intervenciones educativas específicas.

Finalmente, se investigará la relación entre la competencia matemática y los factores motrices específicos, como la destreza manual, el equilibrio y la puntería y el atrape. Comprender cómo estas habilidades motrices particulares se relacionan con el rendimiento en matemáticas podría revelar mecanismos subyacentes importantes y ofrecer información útil para el diseño de programas educativos y actividades de enseñanza centradas en el desarrollo integral de los niños en la educación infantil.

Discusión y conclusiones

En la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación sobre la correlación entre la competencia matemática y la competencia motriz en niños de educación infantil, se destacarán varios hallazgos significativos. En primer lugar, se analizará la naturaleza y la fuerza de la correlación encontrada entre estas dos habilidades, lo que proporcionará una comprensión más profunda de cómo se relacionan y cómo pueden influirse mutuamente en la primera infancia. Este análisis permitirá contextualizar los resultados dentro del cuerpo de conocimiento existente y discutir su relevancia para la teoría y la práctica educativa.

Además, se explorarán las posibles diferencias de género en estas correlaciones, considerando cómo pueden variar los patrones de desarrollo entre niños y niñas. Esta discusión será crucial para comprender mejor las necesidades y los desafíos específicos que enfrentan los niños y las niñas en su desarrollo matemático y motriz, y para informar estrategias de enseñanza más equitativas y efectivas.

Se abordará también el impacto de la edad relativa en el desarrollo de estas habilidades y en su relación mutua, lo que permitirá profundizar en la comprensión de cómo factores como la madurez física y cognitiva pueden influir en el progreso de los niños en estas áreas.

Además, se discutirá la comparación del perfil de competencia de los niños participantes con los estándares poblacionales, lo que proporcionará información valiosa sobre las fortalezas y debilidades de los niños en relación con las expectativas de desarrollo establecidas.

Finalmente, se analizará la relación entre la competencia matemática y los factores motrices específicos, como la destreza manual, el equilibrio y la puntería y el atrape, explorando cómo estas habilidades motrices particulares pueden influir en el rendimiento en matemáticas y viceversa.

Se concluye que esta investigación es clave para poder establecer estrategias didácticas en la infancia a fin de potenciar la competencia motriz y la competencia matemática en el

entorno escolar. Son pocos los trabajos que han abordado este ámbito de ahí la necesidad de realizar este estudio.

Se ofrecerán recomendaciones prácticas para la enseñanza y la intervención educativa, basadas en los hallazgos de la investigación, con el objetivo de apoyar un desarrollo equilibrado y completo de las habilidades matemáticas y motrices en los niños de educación infantil. Se ofrecerán también estrategias para las familias potenciando el trabajo de las habilidades matemáticas y motrices en el contexto familiar.

Además, se señalarán posibles direcciones futuras para la investigación en este campo, destacando áreas que requieren una exploración más profunda y sugerencias para estudios adicionales que puedan ampliar nuestra comprensión de la relación entre la competencia matemática y la competencia motriz en la primera infancia.

Referencias

- Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2018). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health, 42*(5), 474-482. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.004>
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education and Development, 25*(1), 56-70. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.780505>
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development, 83*(4), 1229-1244. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.2012.01768.x>
- Capio, C.M., Cheung, S.K., Fung, S.S.W., & Hu, X. (2024). Integrating Fundamental Movement Skills and Mathematics in Early Childhood: A Pilot Study. *Children, 11*(4), 457. <https://doi.org/10.3390/children11040457>
- Cheung, S. K., & Chan, W. W. L. (2022). The roles of different executive functioning skills in young children's mental computation and applied mathematical problemsolving. *British Journal of Developmental Psychology, 40*(1), 151-169. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12396>
- Elliott, L., & Bachman, H. J. (2019). Fine Motor Skills Enhance Lexical Processing of Embodied Vocabulary: A Test of the Nimble-Hands, Nimble-Minds Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology, 183*, 209-224. <https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1227344>
- Elofsson, J., Englund Bohm, A., Jeppsson, C., & Samuelsson, J. (2018). Physical activity and music to support pre-school children's mathematics learning. *Education 3-13, 46*(5), 483-493. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1273250>
- Luo, Z., Jose, P. E., Huntsinger, C. S., & Pigott, T. D. (2020). Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 563-580. <https://doi.org/10.1348/026151007X185329>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., & Parent, S. (2012). Relating kindergarten attention to subsequent developmental pathways of classroom engagement in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(7), 715-725. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-011-9605-4>

Mesa de comunicaciones 5

**IX Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes
Investigadores/as**

Santander 1 y 2 de junio de 2024

Las prácticas educativas de los recolectores de castaña. Un estudio etnográfico de la nación y pueblo indígena Kabineña de la amazonia boliviana

María José Ramos Mendieta

Universidad de Oviedo

UO297832@uniovi.es

Resumen: La presente propuesta de investigación doctoral es un estudio etnográfico, orientado a identificar y describir las experiencias y practicas educativas comunitarias, de los recolectores de castaña del pueblo y nación indígena kabineña.

Los procesos educativos de esta comunidad, se desarrolla principalmente en dos espacios vinculados a dos momentos diferentes de la recolección de castaña, siendo el primero en asentamientos territoriales, identificados como localidades rurales durante el procesamiento de la castaña (*Bertholletia excelsa*), y el segundo, en el interior del bosque amazónico durante la recolección y acopio de la misma.

Los elementos socioculturales que caracterizan dichos espacios permiten comprender como se enseña y aprende en el quehacer familiar y de la comunidad, y profundizar en cómo se reproducen y asimilan sus conocimientos ancestrales, lengua nativa, cosmovisión, y con ello su concepto de educación de la vida y para la vida. La finalidad con el presente estudio es identificar las aspiraciones y demandas, que deben de ser atendidas por las políticas estatales.

Esta investigación se encuentra en desarrollo, y más concretamente en la fase de revisión de la literatura y preparación del estudio de campo.

Al concluir el estudio etnográfico se elaborará una propuesta, que promueva el desarrollo de políticas educativas inclusivas y sostenibles, que contemplen las aspiraciones y demandas del pueblo indígena, siendo sensibles con su cultura, diversidad y estructura comunitaria. Potenciando así, las propuestas educativas gubernamentales para las naciones de tierras bajas del territorio boliviano.

Palabras clave: Educación comunitaria, Pueblos Indígenas tierras bajas, Bolivia

Introducción

Entre las bases del modelo educativo boliviano, está la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y la aspiración del Vivir Bien, en complementariedad entre los saberes locales y el conocimiento universal (Ley 070).

La educación comunitaria (para la vida), es un proceso de socialización que se da entre las experiencias cotidianas de todos los miembros de una familia y la comunidad, con el entorno cultural, espiritual, lingüístico, ambiental, al que pertenecen. Esto permite la reproducción de conocimientos locales, y “la construcción de representaciones sociales, valores, comportamientos y habilidades que facilitan la comprensión, interpretación y transformación de la realidad” (Vargas, 2005, p. 32).

Cabe destacar que los pueblos indígenas de tierras altas (región andina y región valles), tienen mayor trayectoria y experiencia en el logro de ciertos indicadores de desarrollo del siglo XXI, ya sea por interés nacional o internacional, en ámbitos socioculturales, productivos y lingüísticos. Por ello es mayor la data de tiempo en que se estudió, investigo, analizo, evidencio y reivindicó las culturas indígenas de tierras altas. No solo desde el ámbito local sino también global. Situación que no evoluciona de igual forma en las tierras bajas (región chaco, amazonia y llanos orientales), muchos y diversos son los factores a considerar, para que exista menor indagación en estas naciones.

La nación amazónica Kabineña, es parte de los 34 pueblos indígenas de tierras bajas, aún se encuentran en la validación de su lengua escrita. Se relacionan con el aparato productivo estatal, como recolectores de castaña (Vos, 2017), actividad por la cual ingresan por temporadas largas al bosque amazónico, donde el quehacer familiar se desarrolla en torno a la reproducción de sus conocimientos ancestrales, lengua nativa, y cosmovisión.

En líneas generales, este estudio busca responder a las siguientes cuestiones: “¿Como es la experiencia y situación educativa de los recolectores de castaña de la amazonia boliviana?, ¿Qué se podría hacer para promover el desarrollo de políticas educativas inclusivas y sostenibles que sean sensibles con su cultura, diversidad y estructura comunitaria, del pueblo indígena Kabineña?

Por ello, entre los objetivos específicos está identificar los elementos socioculturales que caracterizan el modo de vida, las costumbres, espiritualidades, deseos, aspiraciones, necesidades y la experiencia educativa comunitaria local de los recolectores de castaña, del pueblo indígena kabineña. Desde la perspectiva metodológica, el estudio etnográfico se realizará con y en la nación, en dos periodos, el primero de 6 meses en las comunidades que la conforman, y 6 meses en el bosque amazónico.

La finalidad es proponer estrategias, desde la perspectiva de la gnoseología de la cosmovisión de la nación, que coadyuven a las practicas educativas estatales, y así el proceso educativo se fortalezca y trascienda hacia el “vivir bien”, en atención a las dificultades, necesidades, particularidades, aspiraciones y derechos de la población.

La presente investigación se encuentra en proceso de análisis y sistematización de las experiencias del sistema educativo boliviano, la política educativa gubernamental. Indagando en: cómo se articula la practica educativa estatal, cómo se representa la estructura comunitaria y su cosmovisión.

Objetivos

1. Estudiar las prácticas y experiencias educativas de los recolectores de castaña del pueblo indígena Kabinéña.
2. Examinar las políticas educativas del estado plurinacional que inciden en la dimensión cultural, económica y social de los pueblos indígenas amazónicos.
3. Elaborar estrategias para la política educativa estatal considerando las demandas de los recolectores de castaña de pueblos indígenas Kabinéña.

Metodología

La secuencia lógica de la investigación emergió de un hecho real, de la Certificación de Competencias Laborales que el Ministerio de Educación realizó en la región amazónica, a partir de la acreditación de conocimientos, habilidades y destrezas, adquiridos a lo largo de la vida, en los rubros de producción y/o de servicios.

Se escogió la producción de la castaña, porque constituye el segundo lugar de los rubros de exportación agrícola en la región, y compromete la coexistencia de varias naciones y pueblos indígenas, con el bosque amazónico (García, 2013).

La investigación se apoyará en el enfoque Cualitativo-interpretativo que permite desarrollar un trabajo “dentro del objeto de estudio y no desde afuera” (Barrantes, 2001) y el enfoque sociocrítico.

El trabajo de campo, es un estudio etnográfico, que permitirá observar las prácticas y experiencias educativas, a través del acercamiento a sus costumbres, creencias/espiritualidad, mitos, lengua o dialecto, genealogía e historia. En dos momentos, el primero dentro de las comunidades y el segundo dentro del bosque amazónico.

Las técnicas a emplear serán la observación participante, la entrevista no dirigida, grupos de discusión y el registro documental y audiovisual, adaptando los instrumentos de investigación a las particularidades de la familia comunitaria y el contexto socio-cultural en el que se desarrolla el estudio, bajo el principio ético. La fase analítica e informativa será

trabajada mediante la teoría documentada, bibliográfica, hemerográfica, audiográfica, iconográfica.

Se explicará y sensibilizará a la población que la información sistematizada, estará sujeta a las características éticas y axiológicas del estudio, como también a la validación de los resultados por parte de la comunidad. Así mismo, todo el material audiovisual que se llegue a recabar y posteriormente a difundir, contara con el permiso respectivo. Como última consideración metodológica, la validación de la propuesta, se socializará y retroalimentará, con las autoridades indígenas y población en general.

Resultados

La presente investigación doctoral se sumará, como evidencia y documento escrito, para visibilizar ante el Estado y la sociedad global, a las naciones y pueblos de tierras bajas, en el estudio de caso del pueblo indígena Kabineña, del Territorio Indígena Originario Campesino (TIOC) Multiétnico II de la región amazónica.

Se espera que el análisis que se presente de las políticas educativas públicas, sirva para cuestionar la relación vertical del estado con las necesidades de los pueblos tierras bajas, por ejemplo, el calendario académico no contempla el contexto socioambiental de las localidades, o los periodos productivos, en el caso particular de la nación Kabineña los periodos de zafra.

Por último, distinguir la cosmovisión de origen ancestral, de las características que en la actualidad se reproducen por la fusión cultural entre la cosmovisión del pueblo indígena de tierra alta quechua y la colonización española y religiosa.

Discusión y conclusiones

Análisis de la política educativa gubernamental desde la perspectiva de la gnoseología de su cosmovisión, contribuye a establecer los puntos de convergencia o discrepancia, con la finalidad de elaborar estrategias que atienda las dificultades y necesidades de la población, para que así el proceso educativo promueva, a través de los programas y pedagogías nativas, el derecho de la autodeterminación de la nación Kabineña, en todas sus esferas de actuación, hacia el vivir bien.

Por lo cual, la relevancia científica que va cimentando la investigación, sigue la lógica del pensamiento dialectico, que es: de lo concreto real a la abstracción, y de este a lo concreto pensado. El encuentro entre el pensamiento universal con el pensamiento ancestral indígena originario, en base a criterios históricos, contextuales, valorativos e ideológicos, para ampliar el conocimiento del proceso educativo indígena existente.

Se espera que todo ello contribuya a la consolidación de la lengua nativa (oral y escrita), para la preservación de su memoria histórica y colectiva, el desarrollo de su cultura; que

también permitirá la creación de material educativo, como normas y documentos oficiales para el uso respectivo del idioma.

Ello significa también, la protección y resguardo del territorio y bosque amazónico boliviano, no solo por ser parte de su habidad y territorialidad ancestral, sino también porque la naturaleza, el bosque, los animales, los ríos, etc. integran la lucha por los derechos comunitarios (Gajardo, 2015) de los pueblos indígenas.

Referencias

- Arispe, V. (2020). La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Caracol*, 20, 166-187.
- Asamblea Constituyente de Bolivia, (2009). *Constitución Política del Estado (CPE)*.
- Asamblea Plurinacional de Bolivia, (2010). *Ley 070, Avelino Siñani – Elizardo Pérez*.
- Barrantes Echavarría, R. (2001). *Investigación un camino al conocimiento un enfoque cualitativo y cuantitativo*. Ed. EUNED.
- Gajardo Falcón, J. (2015). *Pueblo Indígenas*. (232 – 239). URL: <https://erevistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2824>
- García Linera, A. (2013). *Geopolítica de la Amazonía Poder hacendal-patrimonial y acumulación capitalista*. 2da Edición, Editorial Ministerio de Trabajo.
- Guillaume, A. (2012). *A Grammar of Cavineña*. Ed. Mouton de Gruyter (formerly Mouton, The Hague) is a Division of Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Merino, R. (2022). *Plurinacionalidad y autodeterminación indígena en América Latina Reimaginar la nación, Reinventar el Estado*. URL: https://www.iwgia.org/doclink/iwgia-publicación-plurinacionalidad-yautodeterminaciónamerica-latina-2022/eyJ0eXAiOiJKV1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJzdWIiOiJpd2dpYS1wdWJsaWNhY2lcdTAwZjNuLXBsdXJpbmFjaW9uYWxpZGFkLXktYXV0b2RldGVybWluYWVpXHUwMGYzbi1hbWVyaWNhLWxhdGluYS0yMDIyIiwiaWF0IjoxNjY3NDUwMTM3LCJleHAiOiJlE2Njc1MzY1Mzd9.ipY_ViD9t95eOZsRa_Y7lenzAo2Ra9wr9o9cWjInZ8A
- Stoin, D. (2004). *Cosechando lo que cae: la economía de la castaña (Bertholletia excelsa HBK)*”, en *la Amazonía boliviana*. CIFOR N°3, paginas 83-110.
- Vargas, G. (2005). *Educación y desarrollo en los Andes*. Peter Lang.

Análisis de las trayectorias educativas del alumnado con discapacidad a través de la técnica del biograma

Luis Miguel Sepúlveda-Vásquez

Universidad de Cantabria

sepulvedalm@unican.es

Resumen: La presente comunicación tiene como objetivo principal dar a conocer el uso que ha tenido la técnica del biograma en una investigación⁵ en curso que indaga en la trayectoria educativa de cuatro personas con discapacidad en Colombia. El estudio se encuadra en una metodología biográfico narrativa. La discusión de resultados refleja como la utilización del biograma permitió profundizar en la vivencia educativa de las personas que participan del estudio. La comunicación particulariza este análisis de la narración de una de las informantes. De manera puntual, se destacan aquellos incidentes críticos (positivos y negativos) que ella relata haber experimentado en su vida académica durante la etapa de primaria, secundaria y universitaria. Cabe decir que estos incidentes declarados contribuyeron a la identificación de las *palancas* y las *barreras* percibidas por ella. Por último, se destaca que la implicación del biograma en el estudio de investigación favorece la entrevista biográfica en la medida que profundiza y reflexiona sobre aspectos puntuales de la experiencia de la persona, pero, a su vez, potencia el relato al permitir graficar, esquematizar y representar los acontecimientos de manera cronológica, posibilitando así, una comprensión global, situacional y contextualizada de los recorridos escolares de las personas con discapacidad en el sistema educativo colombiano. Presentamos aquí este caso por su carácter paradigmático dentro de la investigación y con la finalidad de alcanzar una mayor profundidad en el análisis de las virtualidades de esta técnica.

Palabras clave: Investigación biográfico-narrativa, discapacidad, trayectorias educativas, educación inclusiva, biograma.

⁵ Tesis Doctoral titulada “*Trayectorias educativas de estudiantes colombianos con discapacidad. Una investigación con enfoque biográfico-narrativo*” que se realiza en el marco del programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación en la Universidad de Cantabria y financiada por el Ministerio de Universidades con una beca para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) Ref. FPU19/03716.

Introducción

El uso de la metodología biográfico-narrativa cada vez tiene un mayor impacto en la investigación educativa. Su enfoque propio de investigación permite aproximarse al sujeto y a los fenómenos sociales desde una mirada que dista de las metodologías de investigación más tradicionales, esta es, una mirada que comprende el sistema social y la producción del conocimiento mediante las narrativas de cada persona traducidas, por ejemplo, en historias de vida. De esta manera, el interés por profundizar en las narrativas de quienes participan en la esfera escolar (alumnado, profesorado, familia, directivos, entre otros) se constituye en uno de los intereses que persigue la investigación biográfico-narrativa (en adelante IBN), en vistas de reflexionar y comprender los factores claves y relevantes de la praxis educativa desde la perspectiva de los sujetos implicados. De acuerdo con lo anterior, Susinos et al. (2014) sostienen:

Las metodologías (...) biográfico-narrativas (...) nos permiten acceder a las narrativas de los jóvenes sobre su experiencia y comprender los significados que otorgan a los aspectos de su vida escolar que consideran relevantes, enfatizando de este modo la importancia de conocer su propia experiencia y otorgarles la agencia y la autoridad que otras investigaciones de metodología más tradicional les deniega. (p. 73)

En este sentido, la investigación educativa fundada en la metodología en diálogo defiende la tesis de valorar la subjetividad como un asunto de autenticidad, de autoridad, de agencia, de voz y de protagonismo de quienes participan y hacen parte de los procesos investigativos, esto quiere decir que, más allá de una simple metodología para obtener datos y responder a un diseño de investigación cualquiera, es, por el contrario, una metodología que está orientada, por un lado, en reconocer que las personas informantes tienen presencia en los estudios; y, por el otro, en establecer una manera propia, dinámica y flexible de investigación que contribuye a la transformación del mundo social actual.

Desde este contexto, el estudio que presentamos se reconoce en el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 2019). La investigación se apoyó fundamentalmente en la entrevista biográfica, la autopresentación, la técnica de la canción o la película y el biograma.

En particular, el biograma es uno de los instrumentos que desde la metodología biográfico-narrativa contribuye a la obtención, estructuración y esquematización de la información en el proceso de investigación. Parrilla (2009), Bolívar et al. (2001) y Domingo et al. (2017) señalan que el biograma es una representación gráfica, resumen esquemático o estructura gráfico-cronológica que permite representar aquellos episodios más significativos que han marcado la trayectoria de cada persona.

Para el presente estudio, el investigador solicita a la persona informante escribir/dibujar/graficar en el biograma los sucesos positivos y negativos que recuerde de

su etapa de primaria, secundaria y universitaria. Como resultado de lo anterior, es posible indagar en las acciones que se llevaron a cabo en los establecimientos educativos con la informante que permiten explorar y cuestionar sobre cómo lo dispuesto en las leyes educativas colombianas que versan sobre el modelo de educación inclusiva se traducen en la practicas, culturas y políticas educativas.

Objetivos

La tesis doctoral tiene como objetivo principal conocer y analizar en profundidad la trayectoria educativa de cuatro estudiantes colombianos con discapacidad a través del enfoque biográfico narrativo. En particular, esta comunicación pretende mostrar la utilidad de la técnica del biograma particularizada en una de las informantes de la investigación, poniendo de relieve como esta técnica permite acceder a los incidentes críticos que la informante refiere como principales barreras y ayudas a la inclusión en su trayectoria educativa.

Metodología

En la investigación participan cuatro personas con discapacidad, dos hombres y dos mujeres, entre 18 y 30 años que cuentan con distintas trayectorias formativas y laborales. Igualmente, las cuatro personas viven en distintos Departamentos en Colombia El estudio toma como referente el Código de Buenas Prácticas de Investigación para el desarrollo del estudio con las personas participantes (Universidad de Cantabria, s.f.).

Tabla 1 Información sobre los participantes en la investigación.

<i>Nombre</i>	<i>Estudios finalizados</i>	<i>Trayectorias educativas</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Tipo de discapacidad</i>	<i>Diversidad Geográfica</i>
Estefanía	Primaria, secundaria.	Sin estudios universitarios.	30	M	Auditiva	Departamento del Quindío.
José	Primaria, secundaria.	Mitad de carrera universitaria.	26	H	Visual	Departamento del Tolima.
Ángela	Primaria, secundaria.	Experiencia laboral.	29	M	Intelectual	Departamento del Quindío.
Alejandro	Primaria, secundaria, universidad.	Estudios universitarios finalizados.	30	H	Auditiva	Departamento del Quindío.

Fuente: elaboración propia.

Como ya se ha dicho, esta comunicación se centrará en el caso de la informante nombrada en la investigación como Estefanía.

Resultados



Ilustración 1 Biograma que recoge los momentos positivos y negativos en la trayectoria educativa de Estefanía.

A efecto de la presente comunicación, se presentan tres de los acontecimientos o incidentes críticos relatados por Estefanía de edad de 30 años y con una discapacidad física.

La experiencia educativa de Estefanía en la etapa universitaria estuvo marcada por distintos sucesos negativos que la llevaron a abandonar sus estudios superiores. Según se refleja en el biograma, ella relata que la universidad no contaba con la accesibilidad para poder “desplazarse por el plantel” (Estefanía, biograma). Por ejemplo, ella señala que “el acceso a los baños jamás fue asequibles” (Estefanía, biograma). Lo declarado por Estefanía permite observar como la entidad educativa no hizo los cambios los respectivos, en este caso de infraestructura, para permitir la movilidad e independencia de la estudiante en el entorno físico. Evidentemente, la poca iniciativa por parte de la institución para atender a las necesidades requeridas genera exclusión en la medida que la persona no se identifica y tampoco se siente bienvenida en el espacio físico.

Otro de los acontecimientos situados en el biograma permite visibilizar como Estefanía se sentía de manera “despectiva” tanto en su etapa como en su etapa universitaria. Ella asocia este sentimiento al señalar que durante su trayectoria educativa siempre estuvo rogando por el derecho a la educación. En palabras de Estefanía: “yo siempre me vi como rogando, y entonces es muy maluco como rogar, uno no debe rogar por educación. Yo creo que la educación es una equidad y es para todo el mundo. Yo me sentí como en el papel de rogar, cuando realmente eso no debería ser así. Yo me sentí como suplicando educación, y eso no debería existir ni en este momento ni atrás ni en ningún espacio. Yo creo que todos los seres humanos podemos tener la capacidad de aprender y, de hecho, para eso son las universidades y para eso son los colegios” (Estefanía, biograma). A tenor de lo anterior, el derecho a la educación no debe supeditarse simplemente al ingreso al sistema educativo, antes bien, demanda unas condiciones, recursos y apoyos que permitan reconocer este derecho a cada persona. Es decir, garantizar el derecho a la educación es promover la posibilidad de que todas las personas puedan estar, permanecer, aprender y participar en los distintos escalafones de la estructura educativa sin diferencialismo alguno.

Por último, la relación entre profesores y estudiantes es esencial para, por un lado, favorecer los vínculos que se gestan en el ámbito educativo y así favorecer los procesos de educación o, por otro lado, generar una desvinculación de los procesos académicos por parte del alumnado. Para Estefanía la relación con el profesorado universitario fue difícil, compleja y, afirma ella, “lloré mucho”.

Según la informante, los profesores creían que ella quería que les regalara el semestre. De hecho, Estefanía afirma que de parte del cuerpo docente “nunca recibió una ayuda por parte de ellos, que ellos se prestaran, jamás se prestaron y yo siempre era como tratando de subsistir en mi universidad” (Estefanía, biograma). Según las declaraciones, el comportamiento del profesorado muestra los valores y las creencias existentes en el centro

universitario. Sin duda, este tipo de acciones como la falta de colaboración, de empatía y de apoyo supone barreras de orden cultural que, en últimas, terminan generando escenario de discriminación para un educando en particular.

Discusión y conclusiones

El modelo de educación inclusiva representa la apuesta de Colombia para fortalecer el acceso, la permanencia y el progreso de los estudiantes en las distintas etapas académicas y para crear entornos educativos inclusivos que cuenten con las condiciones de aprendizaje, participación y enseñanza que, en últimas, caminen a garantizar el derecho a la educación para todas las personas en el sistema educacional (MEN, 2021). Sin duda, el desarrollo de un amplio aparato legislativo en el país que respalda la inclusión educativa ha permitido la incrustación del modelo de reestructuración en la estructura educativa, favoreciendo así, una atención y respuesta educativa para el conjunto de la población desde el marco de la inclusión y la equidad y la lucha por afrontar las desiguales y mecanismos de exclusión, segregación y discriminación que han experimentado colectivos vulnerables o que aún persisten en los contextos escolares.

Al hilo de lo anterior, la legislación que arroja la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en el país ofrece un conjunto de recursos humanos, técnicos, administrativos, institucionales y pedagógicos que buscan potenciar los procesos de inclusión educativa en los establecimientos educativos ordinarios para este alumnado. Por ejemplo, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PiAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representan una de las herramientas de gestión y apoyo pedagógico para el profesorado incubadas en la normativa (Miñana y Moreno; 2020; Gallego Gómez y Beltrán Hoyos, 2022; Manjarrés y Latorre, 2020; MEN, 2021; Marulanda et al., 2023; Moreno, 2022).

Ahora bien, la amplia diversidad de recursos y apoyos establecidos en los textos legales no representa en sí un cambio en los contextos educativos y tampoco una profunda revisión de las políticas, prácticas y culturas que se desarrollan en los centros educativos (Slee, 2012; Garcia, 2020). Dicho de otra manera, si los recursos y los apoyos que hacen posible el derecho a una educación de calidad no se concreta en las escuelas, difícilmente el texto legal podrá incubarse en el sistema educativo de forma práctica, justa, equitativa, real y con sentido que preste las condiciones para garantizar una educación inclusiva en el país.

Así, las declaraciones hechas por Estefanía invitan a revisar desde marcos más próximos, vivenciales y experienciales cómo la inclusión se está haciendo patente o no en las trayectorias educativas del estudiante para garantizar su derecho a la educación. En este sentido, es necesario implementar procesos de *abajo-arriba* que permitan revisar, cuestionar y reflexionar sobre las acciones, prácticas y apoyos que los establecimientos educativos implementan. En esta andadura, visibilizar las voces de las personas con discapacidad para promover los cambios culturales, políticos y prácticos dentro de la institución de educación

puede resultar un recurso útil para identificar las barreras y palancas las cuales limitan su participación y aprendizaje.

Es decir, prestar atención a las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad puede constituirse en el camino para profundizar en el impacto que tienen los recursos y los apoyos establecidos en la ley durante su trayectoria educativa, así como poner en diálogo las ayudas y barreras encontradas en las instituciones educativas desde sus propias voces y experiencias.

Por último, la técnica del biograma nos permitió recolectar los sucesos más significativos de la trayectoria educativa de las personas con discapacidad entrevistadas, especialmente, aquellos momentos positivos y negativos percibidos en la etapa de primaria, secundaria y universitaria. Además, su valor esquemático nos posibilitó una comprensión general y contextualizada de la experiencia educativa del alumnado en el sistema educativo, permitiendo así, la extrapolación de significados, motivaciones y rasgos significativos que han configurado la identidad biográfico académica de estas personas y que contribuyeron a la presente investigación.

Referencias

- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Domingo, J., Domingo, L., y Martos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista Del IIICE*, (41), 81-96.
- Gallego Gómez, H., y Beltrán Hoyos, D. (2022). *Políticas educativas de atención a la población diversa en Colombia. Reflexiones frente a la atención diversa en el sector educativo*. Editorial Académica Española.
- García, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-32.
- Manjarrés, D., y Latorre, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-297.
- Marulanda, E., Aguilar Cubillos, M. Y., Florido Mosquera, H. E., Martínez Aguilera, N., Niño, C. C., y Salcedo Acevedo, O. (2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos. Una mirada al Decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. Autor.
- Miñana, C. y Moreno, M. (Eds.). (2020). *Educación Inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, M. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): algunas experiencias en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Morata.
- Susinos, T., Calvo, A., y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Síntesis.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Revista Política y Sociedad*, 47(1), 153164.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativo. *Revista de Educación*, 349, 101118.

Universidad de Cantabria. (s.f.). *Código de Buenas Prácticas de Investigación*. Universidad de Cantabria.

¿Qué nos transforma en una familia? Un estudio etnográfico sobre el sentido de pertenencia en la construcción de una identidad y en un proyecto de vida de los jóvenes de Casa do Gaiato

Bento Silva

Universidad de Vigo

Albertobento.silva@uvigo.gal

Resumen: No extraña que más de la mitad de los niños institucionalizados exhiban patrones afectivos anómalos (Santos, 2014); es decir, presentan dificultades en la creación de lazos con los cuidadores institucionales (Pereira et al., 2009).

El caso que se pretende estudiar en esta tesis doctoral es el de una institución (A Casa do Gaiato), radicada en Portugal, cuya peculiaridad la hace diferente de las demás instituciones, ya que no pretende ser un reformatorio, ni un refugio, ni una casa de corrección, ni un asilo, ni una casa temporal. Acepta a cualquier niño y no se excluye a ninguno: eso es un dogma. Esta institución pretende ser un hogar para quien no lo tiene, con todo lo que la palabra conlleva en cuanto a espacios físicos y de sentimientos (Duarte, 1967).

Los lazos que se crean entre los niños criados en esta obra se asemejan a los tradicionales vínculos familiares, suponiendo un sentido de pertenencia.

El plan de investigación que se presenta, en el ámbito de un proyecto de trabajo de una tesis de doctoramento, se enmarca en la línea de investigación Procesos de Inclusión y Exclusión Socioeducativa, en la sublínea Colectivos en Situación o Riesgo de Exclusión Social.

El objetivo de este estudio será comprender, por un lado, la forma de vida de las personas que forman parte de la institución y; por otro, el sentido de pertenencia personal e institucional. Se pretende analizar las experiencias vividas por un grupo consolidado de menores criados en la Casa do Gaiato, relacionando las contribuciones que estas hacen en la creación de un sentido de pertenencia a esa institución, una identidad, además de valorar el éxito educativo / social en la integración de esos jóvenes en la sociedad.

Este estudio abrirá un debate sobre los modelos educativos vigentes en las diversas instituciones de Portugal, en la necesidad de replantear los caminos y las acciones más adecuadas al superior interés de los niños y jóvenes institucionalizados.

Palabras clave: niños en riesgo, sentido de pertenencia, institucionalización, exclusión social, etnografía educativa.

Introducción

«Seria a morte, se a Obra da Rua não pagasse totalmente o que deve a cada rapaz: fazer dele um homem», palabras del Padre Américo.

A Obra da Rua, también conocida por Casa do Gaiato, es una institución privada de solidaridad social fundada en 1940 y tiene como objetivo, todavía hoy, acoger, educar e integrar en la sociedad a niños y jóvenes que fueron privados de un entorno familiar y cuya situación de pobreza no encontró respuestas en otras instituciones.

Hasta la actualidad, podemos afirmar que, solo en Portugal, ya pasaron más de cinco mil niños por esta obra.

A Obra da Rua, a pesar de ser fuente de muchos estudios, no tiene modelo educativo fundamentado en esquemas, normas o procesos (Duarte, 1967), basado en su acción en la conversión de niños sin hogar y en la construcción de un proyecto de vida orientado por los valores cristianos y por las virtudes humanas.

La educación y la formación del niño, comúnmente llamado gaiato, tiene lugar en un clima de amor, en un sistema de autogobierno familiar, con libertad y con responsabilidad; orientado por un sacerdote, con ayuda de las señoras de la casa en régimen de entrega total y voluntario, «A Obra deve girar nos moldes da família enquanto o miúdo lhe não puder ser restituído» (Américo, (Pe.),1965).

El sacerdote de Obra da Rua asume la figura de «padre» acompañando a sus niños a lo largo de su formación hasta que constituyan una familia, y organicen su propia casa; surgiendo en todo este proceso un amor recíproco de «hijos» (Martins, 2004). Este sentimiento se perpetúa en una gran conexión familiar en las generaciones siguientes, generando el sentido de hijos y nietos de la Obra.

La existencia de estos lazos de afinidad y pertenencia de los niños criados y educados en esta institución será la llave de su eficacia social y pedagógica, y en lo que difiere de las otras.

Mirando para las diversas investigaciones hechas sobre la Obra da Rua, podemos encontrar fácilmente estudios en el ámbito de los principios sociales y educativos, tratando temas como la marginalidad de los jóvenes, educación para la responsabilidad (Barbosa, 1988), o el ambiente en la educación del niño (Martins, 2004) y aspectos inherentes a la propia doctrina social de la Iglesia dispersos por más de una centena de libros (Leal, 2016).

No obstante, este nuevo estudio se lleva a cabo desde una perspectiva centrada en el discente, porque es este el verdadero protagonista de todo el proceso. Tenemos que cambiar la perspectiva, traer a la luz las experiencias y las vivencias; y reconstruir la estructura

subyacente que lleva a una educación diferente, una vinculación, un sentido de pertenencia que se cree inteligible.

La vida en comunidad, en este caso en la Casa do Gaiato, posibilita innumerables experiencias que contribuyen, no solo al desarrollo afectivo-emocional e intelectual, sino que también envuelven un desarrollo de mecanismos psicológicos de defensa que protegen contra las frustraciones y dificultades de la vida.

Una de las necesidades humanas esenciales es el sentido de pertenencia, sea a una comunidad o a un espacio.

La pertenencia revela un sentimiento compartido entre los miembros de un grupo o una comunidad. Se vuelve importante para todos, ya que comparten las mismas inquietudes, aspiraciones y expectativas «así entonces, el sentido de pertenencia se transforma en un elemento fundamental para la realización de la libertad personal, ya que puede proporcionar fuentes de reconocimiento, seguridad y cooperación» (Escobar y Torres, 2014).

La importancia de experimentar un sentimiento de pertenencia está bien establecida en la literatura especializada (Allen & Boyle, 2018; Slaten et al., 2018). La necesidad humana fundamental de pertenencia fue identificada como una de las más importantes del ser humano, y satisfacer esa necesidad puede tener grandes consecuencias en la forma en la que las personas piensan y se comportan (Baumeister & Leary, 1995).

Maslow en su libro *Motivation and Personality* (1954) expone el sentimiento de pertenencia como una necesidad básica, de satisfacción indispensable, ya que promueve el desarrollo de la autoestima, confianza y autorrealización. Baumeister y Leary profundizan en la idea defendiendo la noción de pertenencia como una necesidad psicológica básica. Eso indica que hay una predisposición humana para desarrollar relaciones estables y compensatorias, y que la falta de pertenencia puede tener consecuencias considerables para el bienestar. «Pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onnipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer, de *comunhão*, já que o ser humano não pode responder sozinho pelas suas questões existenciais» (Hirama y Montagner, 2012).

En relación a este concepto con los alumnos de la escuela, Goodenhow (1993) define pertenencia como la medida en que los alumnos se sienten aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en el entorno escolar. La pertenencia a la escuela está interligada con el bienestar psicológico (Jose et al., 2012), el desempeño académico (Sari, 2012), y la baja pertenencia a la escuela ha sido asociada a comportamientos divergentes y de sufrimiento emocional (Allen et al., 2016).

Han surgido en los últimos años varios estudios sobre la temática del sentimiento de pertenencia, dirigidos para las motivaciones que llevan al adolescente a crear este sentimiento sea en las comunidades virtuales de Internet, en los grupos de

drogodependientes, o sea a nivel escolar en la relación con esta y con los otros alumnos (bullying), en grupos de alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

Actualmente, el sentido de pertenencia es reconocido como un área de búsqueda e intervención urgente y necesaria (Boyle & Allen, 2018).

Objetivos

Se puede delimitar como objetivo general del estudio el explorar todos los perfiles de este sentido de pertenencia, prestando atención a la narrativa de un grupo de niños o jóvenes en riesgo: historias de los que se hicieron hombres, y «sempre gaiatos», relatos y testimonios en primera persona (niños y jóvenes / sacerdotes / señoras) y grupales; procurando comprender los caminos que les condujeron a un sentido de pertenencia tan fuerte. Se pretende que este estudio conduzca al reconocimiento de los recursos personales e institucionales que puedan fundamentar una nueva perspectiva pedagógica y ética, explorando las relaciones entre el sentido de pertenencia y la creación de una identidad que funcionan como red de protección para estos niños y jóvenes acogidos en instituciones o casas de acogida del país.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Analizar las experiencias y prácticas cotidianas vividas en la institución por estos niños de la Casa do Gaiato de Paço de Sousa.
- Comprender el proceso organizativo del grupo de menores de Casa do Gaiato de Paço de Sousa y diseñar las redes vinculantes establecidas, que ofrecen y forman la base de la identidad de ese grupo.
- Analizar los sentimientos y emociones compartidos entre los miembros de Casa do Gaiato, de los jóvenes, el sacerdote, las señoras de la casa, y su efecto en la construcción de una identidad.
- Explorar la relación entre el sentido de pertenencia y las variables personales (motivación, resiliencia, control emocional) e institucionales (cultura institucional e integración social).

Metodología

A partir de un abordaje cualitativo, la metodología más ajustada al estudio en cuestión será la etnográfica. Pretendemos comprender los significados sociales de personas en el determinado contexto en el que suceden, buscar y comprender fenómenos en el ámbito de la educación social que nos conduzcan a una comprensión profunda del objeto de estudio.

El método de investigación social procura comprender a las personas, descubrir sus creencias y anhelos, colocando la importancia en los significados e interpretaciones. Solo la etnografía nos posibilita definir patrones previsibles de comportamiento de un grupo,

mostrándose como un campo abierto a la inducción de la lectura de comportamientos desde una posición hermenéutica (Velásquez, 2019).

De este modo, procuraremos entender y describir el fenómeno desde el interior (observando y entrevistando), examinando los comportamientos, las costumbres, las relaciones y las creencias que comparten los jóvenes de la Casa do Gaiato. Buscaremos los patrones previsible de comportamiento, las interacciones que se producen en la construcción de una identidad, de un sentido de pertenencia y su contribución en su formación.

Además, podremos recurrir puntualmente al análisis de otras fuentes como documentos, textos o imágenes que nos traigan experiencias e interacciones semejantes para la triangulación de todos los datos recogidos.

Es importante explicar que en todo este método de investigación tendremos la necesidad de conocer de cerca el campo de estudio, sus comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias (Angrosino, 2007). Viviremos en su realidad, contactaremos directamente con las personas, volviéndonos participantes y observantes de esa realidad. Indagaremos, preguntaremos y averiguaremos, desde diferentes ángulos, residiendo en una de las instituciones perteneciente a la Obra da Rua, en concreto a Casa do Gaiato de Paços de Sousa, Porto.

Resultados

Debido a la naturaleza y a la metodología del estudio, sería un error anticipar los resultados, ya que, en la etnografía, el conocimiento se construye en el diálogo con los participantes.

La respuesta esperada será la comprensión sobre la creación del sentido de pertenencia en la Casa do Gaiato, un sentimiento saludable que favorece el desarrollo psicosocial de los niños en riesgo o excluidos socialmente.

Problematizar estas y otras cuestiones se vuelve imprescindible en una época en la que el estado portugués cierra instituciones y opta por entregar a los menores en riesgo a familias de acogida — muchas de ellas temporales— a casas de acogida residencial, con capacidad máximas de 15 niños; o a unidades de apoyo y promoción de la autonomía, llamados apartamentos de autonomización para la preparación de los jóvenes para la vida activa. Todas estas soluciones sólo serán atendidas hasta los 18 años de edad.

Discusión y conclusiones

Con el presente trabajo se espera abrir una discusión sobre los nuevos caminos, una reflexión sobre la educación social con todas las ventajas y desventajas de la institucionalización, una búsqueda de buenas prácticas e innovar en el acompañamiento de los menores en instituciones de apoyo social, a través las experiencias relatadas en primera persona.

Referencias

- Américo, (Pe.) (1965). *Obra da Rua*. Escolas Gráficas da Casa do Gaiato de Paço de Sousa.
- Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. y Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1–34.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación participante en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Barbosa, M. (1987). *Padre Américo. Educar ao sentido da responsabilidade*. Edições Salasianas.
- Baumeister, R.F. y Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 3, 497-511.
- Boyle, C. y Allen, K. (2018). The path least followed: Moving into the future of school belonging research and towards clearer interventions. In K.-A. Allen y C. Boyle (Ed.), *Pathways to belonging contemporary perspectives of school belonging* (219-224). Brill / Sense.
- Duarte, M. (1967). *A Porta Aberta, Pedagogia do Padre Américo, Métodos e Vida*. Tipografia Casa do Gaiato de Paço de Sousa.
- Escobar, D.C. y Torres, L.P. (2014). *Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales* [Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt5000/UCE5135_01.pdf
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Hirama, L. K. y Montagner, P. C. (2012). Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte e projetos socioeducativos. *Revista Brasileira Ciência do Esporte* 34, 157.
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/VjrkZPssKdWZyNY3MVGvKQJ/?lang=pt>
- Jose, P.E., Ryan, N. y Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of wellbeing in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.15327795.2012.00783.x>
- Leal, L. (2016). *Padre Américo de Aguiar e a renovação do clero português na primeira metade do séc. XX*. CEHR, Universidade Católica Portuguesa.

- Martins, C. (2004). *O Projecto Educativo do Padre Américo – O Ambiente na Educação do Rapaz*. VHM-Produções Gráficas, Lda, Mafra.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370– 396. Washington: American Psychological Association.
- Pereira, M., Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques, S. y Baptista, J. (2010). Desenvolvimento, Psicopatologia e Apego: Estudo Exploratório com Crianças Institucionalizadas e suas Cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 222-231. <https://www.redalyc.org/pdf/188/18815256004.pdf>
- Santos, R. (2014). *Crianças e jovens institucionalizados: Resiliência, Vinculação e Suporte Social*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8182/1/TESE_RITA%20SANTOS.pdf
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1–11.
- Slaten, C.D., Rose, C.A., Bonifay, W. & Ferguson, J.K. (2018). The Milwaukee Youth Belongingness Scale (MYBS): Development and validation of the scale utilizing item response theory. *School Psychology*, 34(3), 296–306. <https://doi.org/10.1037/spq0000299>
- Velázquez, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Librería Universidade Nacional de Educación a Distância.

Análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de prácticas de género de jóvenes influencers en entornos *onlife*. Un estudio cualitativo en España

Inés Ramos Trasar

Universidade de Santiago de Compostela

inesramos.trasar@usc.es

Resumen: Son numerosos los estudios que señalan la intemperancia con la que aumenta la presencia de las y los jóvenes en las plataformas digitales. Desdibujándose los difusos márgenes entre lo online y offline, en una participación *onlife*, con prácticas que confluyen y transgreden ambos espacios. Se convierten en prosumidores y agentes de sucesivos procesos de generación, difusión y consumo de contenido (imágenes, vídeos, discursos...), con efectos en los procesos de construcción de la identidad deseada, lo que sugiere el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizajes implícitos.

Estas prácticas pueden ser interpretadas como expresiones de poder y autonomía, en tanto que actos performativos, donde se pone en juego el cuerpo, los roles de género y los discursos. En un contexto que Manovich (2020) define como “sociedad de la estética”; donde se perpetúa la construcción de una identidad asociada a atributos preexistentes y arraigados a regímenes y órdenes sociales, que materializan formas particulares de expresión de feminidad y masculinidad. Actúan como tecnología de género y regulan la exposición de la juventud en estos espacios. En este contexto, se investiga entonces el papel de las plataformas como dispositivos de subjetivación que orientan y estimulan la generación de prácticas, donde se revelan marcas de género impresas que reproducen desigualdades.

Con base en lo presentado, se plantea este proyecto de tesis cuyo objetivo general es identificar, analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de prácticas de género implícitos en la producción de contenido de la juventud influencer. Se empleará una metodología de investigación cualitativa, a través de un estudio de caso múltiple con diseño secuencial estructurado en tres etapas correlativas, con sus respectivas técnicas de recogida: etnografía digital (etapa 1), entrevistas en profundidad (etapa 2) y observación no participante (etapa 3). La información recogida será analizada con ATLAS.ti 23.

Palabras clave: plataformas digitales, jóvenes, *influencers*, prácticas de género, participación *onlife*

Introducción

En los últimos años, las redes sociales se posicionan como los medios líderes en el campo de la interacción y comunicación social, con un creciente papel de influencia en las creencias, prácticas, actitudes y formas de ser y estar de la juventud (del-Fresno, 2020). En estos procesos de influencia y exposición, confluyen afectos, que emergen de la exposición de un yo visible que desea ser reconocido por los demás (Sibilia, 2008). Son prácticas, que se convierten en actos significativos para los sujetos y que requieren, a su vez, de un conocimiento profundo sobre el funcionamiento de las plataformas y sus algoritmos. Y es en estas dinámicas de interacción social e influencia, donde la figura del social media influencer (SMI) se vuelve un fenómeno social para la juventud, que nace del deseo de humanizar el proceso de marketing atendiendo a las necesidades y los deseos de los consumidores (Díaz, 2017).

En los últimos años el fenómeno influencer ha sido el foco de múltiples investigaciones (Casas et al., 2022, Villacampa Morales et al., 2018) que muestran su gran éxito al ser percibidos como referentes para la juventud (Casaló et al., 2018). En estos procesos de generación y difusión de contenidos se interpelan cuerpos y subjetividades mediante técnicas de sujeción (Foucault, 1978), que avanzan escaladamente en su complejidad y efectividad, ligadas a los vertiginosos cambios que se suceden en la sociedad, con una clara intencionalidad de producción de sujetos consumidores (Sibilia, 2008). En esta permanencia implícita de discursos se observan marcas de género y emerge el dispositivo género/sexo, como un tipo de estructura social (Connell y Pearse, 2018). De modo que, las marcas de género constituyen aspectos que reproducen desigualdades, presentes y transitorias en las prácticas de la juventud desde una participación onlife (Floridi, 2015). Lo que aboga la necesidad de investigaciones acerca de las prácticas de género de las y los jóvenes en la hibridez de estos espacios.

Algunas investigaciones analizadas sobre prácticas en redes sociales y el constructo del género, como la desarrollada por Villegas-Simón y Navarro (2021), afirman la importancia de realizar estudios acerca de las dinámicas y prácticas que se visibilizan en las plataformas y ayudan a perpetuar los estereotipos de género, como muestran trabajos previos (Martín-García y Martínez-Solana, 2019; Regueira et al., 2020). Esto se complementa con la investigación de Montero-Liberona et al. (2021) que muestra la existencia de diferencias sustentadas en la hegemonía de estereotipos de género, explícitos e implícitos en los procesos sociales que atraviesan los entornos virtuales. Lo que demanda estudios que profundicen en el papel de los estereotipos en las prácticas juventud y en los procesos de creación y difusión de contenido en las plataformas digitales.

Complementariamente, como sugiere Zimmerman (2017) los espacios virtuales constituyen espacios de construcción y difusión de movimientos comprometidos con la defensa de las diferencias, entre ellas de género, estableciéndose líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 1980),

que emergen como prácticas de resistencia ante formas particulares de expresión de lo femenino y masculino. En este contexto se generan numerosos desafíos que atienden al campo educativo, de ahí la idoneidad del estudio que se va a llevar a cabo.

A tal efecto, la investigación que se propone es pertinente en el marco del Doctorado en Equidad e Innovación en Educación, concretamente en la línea de investigación: Innovación en la equidad educativa, en correspondencia a su objetivo principal Identificar, analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de prácticas de género en la producción y difusión de contenido de jóvenes influencers en los entornos de participación onlife. Del análisis de las prácticas de la juventud, emergen cuestiones cercanas a diversos debates que ponen el foco en las diferencias sociales presentes en la participación de la juventud en los entornos dominados por una itinerante hibridez, así como la influencia que ejerce el capital digital, económico, político, social y cultural en su tránsito por los espacios onlife. Asimismo, el estudio estrecha hilos con distintos debates actuales sobre la brecha digital y la brecha digital de género en lo que Perdomo Reyes (2016) define como “ceguera del género”, inherente en los estudios que articulan tecnología, educación y género, derivando en la invisibilidad de los estereotipos y desigualdades de género presentes en las relaciones e interacciones con la tecnología y en las prácticas tecnológicas.

Por último, en el momento actual y tras los efectos de la pandemia Covid-19, es de suma importancia poner sobre la mesa y cuestionarse, como profesionales de la educación, qué está ocurriendo en los entornos online. Como muestran diversos estudios, estos han adquirido un rol más allá de su función socializadora, vinculado a procesos de enseñanza y aprendizaje generados en la hibridez. Se trata de una confluencia de intercambios e interacciones, que involucran (imágenes, vídeos, discursos, comentarios, conocimientos, habilidades y actitudes, etc.) en forma de contenidos, que son producidos, compartidos y consumidos entre los más jóvenes. Cuya influencia incide en la construcción de las identidades en la juventud, dando lugar a nuevas formas de ser y estar, atravesadas por las dinámicas sociales, políticas, culturales y económicas influidas por las tecnologías contemporáneas.

Para finalizar, este proyecto se enmarca en el proyecto EDIGA. Entornos Digitales e Identidades de Género en la Adolescencia, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (PID2019108221RB-I00).

Objetivos

El objetivo general del proyecto es “identificar, analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de prácticas de género en la producción y difusión de contenido de las y los jóvenes influencers en los entornos de participación onlife”; y los objetivos específicos del estudio son: 1. Identificar las características que poseen las y los jóvenes influencers. 2. Analizar las prácticas y discursos de género que desarrollan en entornos onlife

y reconocer sus procesos de enseñanza y aprendizaje; 3. Conocer la arquitectura y los algoritmos con los que trabajan las plataformas que estimulan determinadas prácticas de género; 4. Analizar los conocimientos, habilidades y actitudes y condiciones de producción de las prácticas de género de jóvenes influencers puestas en juego; 5. Reconocer el proceso de construcción y los métodos utilizados en la transmisión de los contenidos de las prácticas de género que realizan en los entornos digitales; 6. Analizar relaciones en las prácticas de género que realizan las y los jóvenes influencers en los entornos online y offline; 7. Proponer líneas generales de actuación educativa sobre las prácticas de género desarrolladas en diversos contextos de la juventud actuales.

Metodología

Se empleará una metodología de investigación cualitativa, a través de un estudio de caso múltiple con diseño secuencial estructurado en tres etapas correlativas, con sus respectivas técnicas de recogida de información: etnografía digital (etapa 1), entrevistas en profundidad (etapa 2) y observación no participante (etapa 3).

En la primera etapa, se realizará una observación etnográfica digital en la que se rastreará la actividad en redes sociales, el rendimiento y producción de contenido de los perfiles de los sujetos seleccionados. En la segunda, se llevarán a cabo entrevistas en profundidad a jóvenes influencers para abordar la construcción de las prácticas de género y la explicación de esos procesos enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva y experiencia vivida por el propio sujeto. Por último, mediante observación no participante en diversos contextos presenciales de la vida cotidiana, se buscará conocer como son las prácticas de género de las y los jóvenes influencers de la comunidad gallega relacionando los entornos onlife. Toda la información recogida será analizada con ATLAS.ti 23, mediante procesos y tareas que integrarán codificación, construcción de categorías y generación de relaciones, que llevarán a la obtención de resultados y al establecimiento de las conclusiones.

Resultados

Los hallazgos obtenidos en la investigación supondrán un impacto en el campo educativo al arrojar luz sobre la comprensión y conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que sugieren implícitos en las prácticas de género desarrolladas por jóvenes influencers en espacios onlife, con influencia en las percepciones de la juventud y por consiguiente en las construcciones identitarias. Se espera que los resultados de la tesis contribuirán al conocimiento sobre la apropiación de las plataformas por parte de la juventud, adueñándose de estos espacios mediante prácticas que involucran, desde una perspectiva interseccional, al género como parte constitutiva de la tecnología y sus usos y las prácticas tecnológicas. Desde formas de interacción, experiencias y prácticas subjetivas que se producen y reproducen en estos entornos híbridos. Sin olvidarnos de las lógicas bajo las cuales actúan e interactúan, así como los algoritmos y las funcionalidades propias de las plataformas.

Además, la investigación contribuirá al debate actual acerca de las posibilidades de las plataformas y redes sociales como espacios de enseñanza y aprendizaje, con relación al uso de los dispositivos electrónicos y móviles como tecnologías, que ayuden al desarrollo de nuevas ideas pedagógicas, desde un enfoque conectivista del aprendizaje. De forma que se supere la mera capacitación técnica en la utilización de las tecnologías y se aborde su dimensión social, política, personal, ambiental, económica y cultural, formando a la juventud en su uso crítico y responsable, en referencia a los procesos de creación, interacción y aprendizaje en el marco de los entornos de participación onlife.

Frente a esto, los resultados del presente estudio serán de referencia para la propuesta de líneas generales de actuación educativa sobre las prácticas de género desarrolladas en diversos contextos de las y los jóvenes actuales.

Discusión y conclusiones

El foco de análisis del estudio se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje implícitos en las prácticas de género desarrolladas en diversos contextos de las y los jóvenes influencers actuales, en conexión con una audiencia que siempre está mirando.

En este contexto, mirar y ser mirado se vuelve una práctica común entre la juventud, que interpela los procesos de construcción de la identidad, de ahí la importancia de la comprensión de que sucede en estos procesos de interacción. Y aquí radica la importancia de los y las influencers, en relación con los discursos y contenidos que se transmiten, y los modos en que se difunden. ¿Podríamos decir que este proceso de influencia incide en la manera de ser y estar de la juventud? ¿Cómo son las prácticas de género en los espacios onlife? ¿Desarrollan un proceso de enseñanza y aprendizaje alineado a objetivos predeterminados? ¿Cómo inciden las prácticas de género que se ponen en juego en la construcción de las identidades de género? La respuesta a estos cuestionamientos serán el conocimiento construido que contribuirá a establecer conclusiones sobre el complejo problema de investigación.

Referencias

- Casaló, L.V., Flavián, C., y Ibáñez-Sánchez, S. (2020). Influencers on Instagram: Antecedents and consequences of opinion leadership. *Journal of Business Research*, 117, 510-519. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.005>
- Casas, J. A., Jiménez, D., y Sánchez, S. (2022). Estudio exploratorio sobre la influencia de los youtubers en los adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e06.4088>
- Cervantes-Guzmán, J. N., Vargas-Hernández, J. G., y Vázquez-Ávila, G. (2018). El impacto de la publicidad con equidad de género en la decisión de compra de los millennials. *Campos en Ciencias Sociales*, 6(2), 49-93. <https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2018.0002.02>
- Connell, R. y Pearse, R. (2018). *Género: desde una perspectiva global*. Universitat de Valencia. Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial PreTextos.
- del-Fresno, M. (2020). We the New Media: The Disruption of social media in Interpersonal and Collective Communication. In *Media Controversy: Breakthroughs in Research and Practice*, (pp. 138-157). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9869-5.ch008>
- Díaz, L. (2017). *Soy marca quiero trabajar con influencers. Influencer marketing*. Profit.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Nature.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Siglo XXI Editores.
- Manovich, M. (2020). *Instagram y la imagen contemporánea*. UAM Cuajimalpa.
- Martín-García, M.T., y Martínez-Solana, M.Y. (2019). Women illustrators in Instagram: digital influencers more committed to gender equality in social networks. *Revista Internacional De Cultura Visual*, 6(2), 52-68. <https://doi.org/10.37467/gkarevvisual.v6.1889>
- Montero-Liberona, C., Pimentel-Varas, G., y Fernández-Valdés, G. (2021). Perspectivas de jóvenes expertos: Influencia de los actuales estereotipos de género en mensajes publicitarios digitales. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 40, 269-278.
- Navarro, C., y Villegas-Simón, I. (2022). Discursos feministas de las influencers digitales españolas: Análisis de su actividad en redes sociales. *Revista de Comunicación digital*, 8. <http://dx.doi.org/10.7203/drdcd.v1i8.223>
- Perdomo Reyes, I. (2016). Género y tecnologías. Ciberfeminismos y construcción de la tecnocultura actual. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(31), 171-193.

- Regueira, U., Alonso-Ferreiro, A. y Da-Vila, S. (2020). La mujer en YouTube. Representación y participación a través de la técnica Web Scraping. *Comunicar*, 63, 31-40.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Villacampa Morales, E., Aran-Ramspott, D., y Fedele, M. (2020). Jugando a ser Youtubers: prácticas digitales para la prevención de la violencia de género. *ZER: Revista de estudios de comunicación*, 25(48).
- Villegas-Simón, I., y Navarro, C. (2021). Influencers digitales y feminismo: del activismo al self branding. En T. Aránguez Sánchez y O. Olarriu (Eds.), *Feminismo digital: violencia contra las mujeres y brecha sexista en Internet*, (pp. 74-93).
- Zimmerman, T. (2017). #Intersectionality: The fourth wave feminist Twitter community. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture y Social Justice*, 38(1), 54-70.

¿Que nos dice la primera tesis doctoral acerca de las altas capacidades en Cantabria?

Fabiola Baquero Gomide

Universidad de Cantabria

Fbg911@alumnos.unican.es

Alba Ibáñez García

Universidad de Cantabria

alba.ibanez@unican.es

Resumen: Esta comunicación presenta de manera resumida algunos resultados de la investigación doctoral intitulada *Adolescentes con altas capacidades (AC) de Cantabria: representaciones y motivaciones*. Esta tesis al contribuir al conocimiento acerca de las AC en Cantabria marca un hito al ser la primera investigación doctoral en este campo específico. La tesis se estructuró en dos partes: una parte teórica con los marcos referenciales claves y otra empírica que constaba de cuatro estudios más detallados y específicos. En el primero estudio se destaca una tendencia en las tesis doctorales españolas hacia la investigación vinculada a la creación y validación de herramientas digitales e instrumentos de evaluación de las AC. El según estudio identifico relaciones positivas entre formas de motivación más autónomas y estudiantes con AC, mientras se evidenciaron efectos del rol de género que afectan a generaciones de mujeres con AC. El tercero, centrado en la representación social de futuros docentes, indicó la persistencia de mitos y estereotipos, especialmente la creencia en el innatismo de las AC. El cuarto estudio logró identificar la conexión entre el concepto de "floreCIMIENTO humano" y las producciones individuales de un adolescente con AC. En conclusión, se evidenció barreras que obstaculizan el pleno desarrollo del talento, como la confusión epistemológica del concepto, la subrepresentación femenina en programas específicos y la persistencia de mitos en las percepciones de futuros docentes. Sin embargo, se reconoce la existencia de una red de apoyo en Cantabria que puede promover el desarrollo de los talentos juveniles, adoptando una perspectiva de "ecología de la equidad". La formación continua de los profesionales en educación se destaca como la estrategia más efectiva para superar las barreras identificadas, ya que mantener un estándar elevado requiere esfuerzos constantes y adaptativos.

Palabras clave: altas capacidades, inclusión, motivación, representación social, mentoría, florecimiento humano.

Introducción

Esta comunicación ofrece un resumen de una investigación doctoral que se enmarca en el Programa Interuniversitario de Innovación y Equidad en Educación, en el que cinco universidades (Universidad de Cantabria, Universidad de La Coruña, Universidad de Oviedo, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo) colaboran para generar nuevos conocimientos que mejoren los procesos de inclusión y equidad social de los estudiantes en la región.

La inclusión es un aspecto clave para fomentar el derecho a la equiparación de oportunidades con el fin de conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos (Echeita & Ainscow, 2011). La Universidad como espacio formativo, investigativo y de compromiso social busca tender al bien común y favorecer la inclusión social y educativa de todos los ciudadanos y ciudadanas y, por eso, las investigaciones con este propósito abren nuevas vías de actuación que incidan en los entornos y que permitan aminorar la distancia entre la actual situación del alumnado que presentan necesidades educativas especiales y la que deseáramos para ellos, centrada en el respeto a la diferencia, en la aceptación, la adaptabilidad de los entornos y la accesibilidad (Liasa et al., 2014).

La inclusión debe considerarse una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y, a la vez, de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia (Echeita & Ainscow, 2011).

Por tanto, explorar y definir nuevos escenarios que favorezcan la inclusión social, especialmente para los estudiantes con AC, puede tener importantes repercusiones en el ámbito educativo. Esto se refleja, por ejemplo, en los programas de formación del profesorado en la Universidad, donde la integración entre programas de extensión, investigación universitaria y enseñanza fomenta reflexiones sobre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se enfrentan a la formación de competencias fundamentales para abordar la diversidad en ambiente escolar.

La educación inclusiva puede entenderse como un proceso que responde a la diversidad de necesidades estudiantiles, promoviendo una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Unesco, 2005). En este contexto de actuación, la escuela empieza a ser conceptualizada desde la perspectiva de la inclusión en ámbitos de significado social. Se la considera como un medio para combatir actitudes discriminatorias, contribuyendo a la formación de prácticas sociales más inclusivas mediante la provisión de una educación de

calidad. Esto se logra al brindar accesibilidad y oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos.

La investigación doctoral pretendió abordar conceptos, procedimientos, aptitudes y representaciones en el movimiento de inclusión escolar del alumnado con AC en Cantabria, aprovechando la existencia de un programa de enriquecimiento extracurricular desarrollado en la Universidad de Cantabria (UC) denominado "Amentúrate", que nos permitió establecer contacto directo con la población que constituía el objeto de estudio.

El interés por la educación de jóvenes con AC nació de mi experiencia académica y profesional en Brasil hace dos décadas (Carvalho-Baquero, 2003) y ha perdurado a lo largo del Programa de Doctorado (2019-2024). A lo largo de este periodo, dediqué esfuerzos a explorar y estudiar la realidad local en el contexto del programa de mentoría "Amentúrate", como ha quedado registrados en trabajos anteriores (Baquero & Ibáñez, 2021; Carvalho-Baquero et al., 2022). Esta trayectoria ha permitido profundizar en la comprensión de las necesidades y desafíos específicos que enfrenta ese alumnado, así como identificar las oportunidades que surgen de la implementación de iniciativas como "Amentúrate". La combinación de experiencias en diferentes contextos ha enriquecido mi perspectiva investigadora, permitiéndome contribuir de manera más significativa al conocimiento y la práctica en el ámbito de la educación inclusiva.

Consideramos que la definición de Tourón (2020) resume nuestra comprensión acerca de las altas capacidades adoptada en la investigación:

La dotación no es un rasgo unidimensional, sino un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de que se trate. No es, por tanto, estático, si no que evoluciona a lo largo del desarrollo vital de la persona como resultado de la interacción entre las capacidades innatas y el apoyo apropiado (Tourón, 2020, p. 23).

Esta perspectiva más holística y orientada hacia el desarrollo resalta la idea de que las AC pueden manifestarse y expandirse en función del apoyo educativo adecuado y del ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes.

Objetivos

Generar conocimiento científico acerca de los adolescentes con AC de Cantabria, ampliando la comprensión de las implicaciones socioeducativas asociadas a las variables investigadas, como la motivación y representación social, considerando también la influencia de la condición de género.

Metodología

Se diseñó una investigación mixta ya que se hacen muy útiles en campos como: Educación y Psicología, en el sentido de que el uso de más de un método potencia la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad (Hernández et al., 2003). En la tabla 1 se puede observar las metodologías utilizadas en los cuatro estudios.

Tabla 1

Descripción de las metodologías utilizadas en los estudios doctorales

Descripción de los estudios	Metodología
Estudio 1: <i>Análisis de tesis doctorales españolas sobre altas capacidades</i> Prisma.	Revisión sistemática de literatura. Modelo (2018-2023)
Estudio 2: <i>Motivaciones reveladas en las cartas de inscripción en Amentúrate</i> de contenido.	Mixta: análisis sociodemográfico, estadísticas y de contenido.
Estudio 3: <i>Representación social de futuros sobre las altas capacidades</i>	Mixta: análisis prototípica y de frecuencia <i>profesores</i>
Estudio 4: <i>Florecimiento del talento: estudio de caso</i>	Análisis fenomenológico

Resultados

Las investigaciones, análisis, discusiones, lecturas y reflexiones realizadas en esta tesis han ampliado significativamente la comprensión de los sentidos construidos en torno a la educación de las AC. A lo largo de nuestras investigaciones, hemos identificado patrones recurrentes en las percepciones, prácticas y desafíos asociados a la educación de individuos con AC, revelando similitudes notables que trascienden fronteras geográficas y temporales. Con esta pregunta, ¿y o que se repite? se invita a reflexionar sobre la naturaleza específica de las repeticiones identificadas, abriendo la puerta para analizar y discutir en detalle los patrones comunes observados en la investigación.

Dificultad epistemológica de asignar nombres y conceptualizar de manera precisa el fenómeno de las AC.

Los resultados conclusivos del Estudio 1, la revisión de las tesis doctorales en España, revelan notables tendencias en la terminología utilizada para describir el fenómeno. Se observa una clara preferencia nacional hacia un uso más amplio de la expresión "Altas Capacidades", alineándose con las normativas establecidas. Se ha evidenciado la adopción de conceptos multidimensionales para caracterizar el fenómeno, en los últimos cinco años.

Los resultados del Estudio 2, centrado en las motivaciones, respalda de manera consistente esta evolución en la comprensión del fenómeno. Destaca que la necesidad de autonomía se posiciona como la motivación principal para buscar un programa de mentoría, en contraposición a la necesidad de competencia. Concluimos que las familias y los profesionales que trabajan directamente con este alumnado presenta una comprensión del fenómeno más holística.

Los resultados del Estudio 3, centrado en las representaciones sociales de estudiantes universitarios, revelan que los participantes aún reconocen la alta cognición como el núcleo central de la representación de las AC. Por otro lado, la identificación de elementos como la curiosidad y la creatividad que se incorporan en el núcleo central de los estudiantes de Máster indica un cambio incipiente en la perspectiva y reafirma la importancia de la formación continua y especializada del profesorado para garantizar la construcción de espacios educativos más inclusivos y equitativos.

Subrepresentación de colectivo vulnerable en programas de desarrollo de talentos

Cuando investigamos la educación de estudiantes con AC, a menudo caemos en la ilusión de abordar a todos los estudiantes con AC de manera equitativa, olvidando las diversas condiciones de producción material del conocimiento que están marcadas por luchas de poder e ideología. En este sentido, ser una persona de AC en España, específicamente en Cantabria, se ve influenciado no solo por la ubicación geográfica, sino también por la condición de género y etnicidad, donde factores como ser europeo o no europeo, hombre o mujer, desempeñan un papel crucial en la identificación de estos estudiantes.

Una barrera social se ve refleja claramente en los números estadístico y se refiere al rol de género. Los gráficos estadísticos que abordan la identificación de estudiantes con AC tanto hombres como mujeres en el sistema educativo español, presentados son muy claros al poner de manifiesto las diferencias numéricas. Pese al aumento en la identificación de estudiantes con AC, persiste una disparidad de género en el proceso de identificación, en términos sencillos, se podría decir que la identificación de niños/chicos es casi el doble en comparación con la de niñas/chicas en este contexto.

Esta paradoja está estrechamente relacionada con la situación de las mujeres en los programas de AC, ya que se enfrentan a expectativas sociales que pueden tener un impacto significativo en su desarrollo y rendimiento académico. Las divergencias en las expectativas sociales se evidencian en el Estudio 3, centrado en las motivaciones, donde los padres y profesionales educativos perciben de manera distinta la necesidad de competencia y autonomía en estudiantes hombres y mujeres con AC. En este sentido, se destaca que la percepción de la necesidad de competencia es considerablemente mayor para los estudiantes hombres en comparación con las mujeres. Este sesgo perceptual se refleja en las propias motivaciones de las estudiantes mujeres con AC, quienes, a pesar de enfrentar desafíos

únicos, expresan sus motivaciones de manera más detallada y extensa en comparación con los hombres. La longitud y diversidad de las cartas motivacionales de las estudiantes mujeres en el estudio indican un esfuerzo adicional por comunicar sus motivaciones, evidenciando una necesidad de convencer a los demás de sus capacidades.

Reconocer el potencial intelectual como uno de los recursos naturales más valiosos de una sociedad civilizada.

El Estudio 2, que se enfoca en las motivaciones, y el Estudio 4 del análisis de caso, centrado en examinar la manifestación del florecimiento del talento en creaciones personales, demuestran que los jóvenes involucrados en el programa Amentúrate y sus familias disfrutaron de un sólido respaldo afectivo y económico. Esta seguridad contribuye a que sus hijos e hijas reconozcan las oportunidades disponibles y perciban sus posibilidades de realización. Los resultados de las cartas motivacionales evidencian la preocupación de padres y profesionales educativos por brindar oportunidades reales, tangibles y activas para el pleno desarrollo de los talentos de sus hijos e hijas. Igualmente, en las cartas motivacionales de los jóvenes, observamos ese anhelo. Se evidencian en sus escritos el deseo, las ansias de explorar lo nuevo, de vivir experiencias y de conocer.

Esto se refleja en los textos del adolescente del estudio 4, donde se observa la interacción de su condición socioeconómica con las oportunidades de su entorno y la manifestación de comportamientos asociados a las AC que resultan en un lindo poema y un microrrelato premiado. Nuestro análisis ha identificado claramente la manifestación de la inteligencia emocional, habilidades sociales y fortalezas del carácter mediante la exploración de sus pensamientos, sentimientos y acciones.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos de los estudios realizados ofrecen una perspectiva alentadora sobre la evolución y comprensión actual de las AC en la región de Cantabria. Estos datos revelan un cambio paradigmático en el enfoque educativo, que se manifiesta en la terminología adoptada, la motivación para participar en programas educativos y las representaciones sociales de estudiantes universitarios.

En conclusión, nuestros resultados indican que la comunidad de Cantabria participa y brinda espacios para el pleno desarrollo juvenil. Pues ofrece un entorno educativo que proporcione al alumnado la oportunidad de experimentar emociones positivas, comprometerse con sus intereses, establecer relaciones positivas, encontrar significado en su aprendizaje y alcanzar sus metas, todo ello para fomentar el florecimiento del talento.

Este enfoque refleja ideas fundamentales de la pedagogía contemporánea y la comprensión de que la educación es un proceso holístico que se beneficia enormemente de la colaboración y el compromiso de toda la comunidad. Esto se relaciona con el concepto que Ainscow,

Dyson, Goldrick y West (2011) desarrollaron sobre la “ecología de la equidad” a referirse a visión ecológico-sistémica de los sistemas educativos.

En resumen, la labor educativa con adolescentes con AC en Cantabria implica mantener una práctica, una cultura y una acción constante de enriquecimiento para asegurar una educación, inclusiva, equitativa y de calidad. Dado que sostener un estándar elevado demanda esfuerzos constantes, consideramos que la formación continua del profesorado es una estrategia esencial para la manutención de una educación de calidad.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011). *Developing Equitable Education Systems*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818077>
- Baquero, F. G., & Ibáñez, A. G. (2021). Análisis de las producciones escritas de un joven con altas capacidades desde la psicología positiva. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 383–392. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2193>
- Carvalho-Baquero, Fabiola G. (2003) Novos rumos da educação de superdotados na universidade. *Revista Dialogos*, 2.
- Carvalho-Baquero, F. G, Gallego-Álvarez, T., Martín, V. M. G., & Ibáñez-García, A. I. (2022). Mentoria universitária na Espanha: um relato de experiência com alunos de altas habilidades ou superdotação. *Brazilian Journal of Development*, 9(2) 7210-7231. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n2-071>
- Echeita S., G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>

Tecnologías emergentes para el desarrollo de metodologías activas y participativas en el ámbito de la educación superior

José Antonio Sánchez-Sánchez

Universidad de Oviedo

sanchezsjose@uniovi.es

Resumen: Desde hace décadas, la búsqueda de nuevos enfoques metodológicos despierta un gran interés en el campo de la educación. Además, la irrupción de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) ha facilitado la introducción de nuevas herramientas lo largo de todo el proceso de educativo y la apertura de nuevas formas de enseñanza. Debido a ello, el presente estudio, está enmarcado en la línea de investigación sobre la Innovación para la Equidad Educativa, ya que, a través del uso de tecnologías emergentes se pretende promover el diseño, implantación y evaluación de metodologías activas y participativas en el ámbito de la educación superior (Formación Profesional de Grado Superior y Universidad) que fomenten la equidad en este entorno educativo atendiendo a dos conceptos fundamentales: "brecha digital" y "alfabetización digital".

Para abordar la temática central de la investigación se propone el uso de diferentes metodologías y herramientas educativas como, por ejemplo, el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y/o la Gamificación en el Aula, atiendo a diferentes sistemas tecnológicos, como pueden ser los Sistemas de Respuesta en Audiencia (ARS) y el uso de juegos serios (*Serious Games*, en inglés).

Con esta investigación, ya en curso, se pretenden obtener unos resultados finales significativos llevando a cabo una experimentación real en el aula que arroje unos resultados fiables y consistentes para establecer de forma clara, metodologías que puedan ayudar al docente y discente a que el proceso de enseñanza-aprendizaje mejore significativamente.

Palabras clave: Educación Superior, Gamificación, Juegos Serios, Sistemas de Respuesta en Audiencia, Tecnologías Emergentes.

Introducción

La búsqueda de nuevas metodologías que hagan más partícipe al alumnado y vinculen directamente el mundo educativo al laboral se viene desarrollando desde hace tiempo (March, 2005). Se han llevado a cabo numerosos estudios que relacionan directamente las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) con el ámbito de la educación superior (Gómez Trigueros & Ruiz Bañuls, 2018) y es previsible que este tipo de estudios se sigan realizando a lo largo de los próximos años en vista de las repercusiones que las TIC han tenido en la docencia con la aparición de conceptos como el de IA (Inteligencia Artificial) y Big Data, entrelazados con metodologías ya conocidas como ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y el uso de la Gamificación en las aulas.

Con relación a ello, existe una plétora de estudios que hacen referencia a los temas que se abordan para llevar a cabo la presente investigación. Debido a ello, en este periodo, se intentan referenciar aquellos temas que más se pueden/suelen vincular al uso de tecnologías educativas, y que son los siguientes: Metodología ABP mediante el uso de sistemas tecnológicos, Utilización de Sistemas ARS para la mejora educativa y el uso de la Gamificación en el aula como herramienta transversal en una metodología activa y participativa. Todo ello enfocado siempre al ámbito de la educación superior.

En estos momentos, nuestra investigación se encuentra en una fase intermedia en la que se han llevado a cabo experimentaciones en el aula sobre los tres elementos mencionados anteriormente, usando desde hace años metodologías ABP en Formación Profesional de Grado Superior (FPGS), el uso de ARS (con y sin uso de IA), tanto en FPGS como a nivel Universitario y el uso de Juegos Serios en FPGS. Los resultados parciales obtenidos son alentadores con el objetivo claro de poder usar este tipo de herramientas tecnológicas en el aula, pero aún falta por discernir cuál será la metodología apropiada para adoptar estas herramientas como utensilios útiles tanto para el profesorado como el estudiantado consiguiendo a la vez que se hace uso de ellas, la alfabetización digital mencionada al principio de este documento.

Como hemos mencionado, ya existen una gran cantidad de estudios que abordan los temas propuestos (entre los que se encuentran los realizados en esta investigación), pero a día de hoy, y a la vista del estado del arte revisado, no se ha conseguido de forma consistente que estas metodologías sean aplicadas ampliamente en el entorno educativo quedando, en la mayoría de los casos, en estudios y/o experimentos puntuales. Por ese motivo, el presente trabajo aborda esta problemática para permitir a los docentes y discentes el uso de metodologías adecuadas a través del uso de tecnologías emergentes.

Objetivos

El objetivo principal de la presente investigación es el de **implantar nuevas metodologías educativas que hagan uso de tecnologías emergentes en el campo de la educación superior**. Concretamente en los niveles educativos de Formación Profesional de Grado Superior y Nivel Universitario. En este caso, el uso de sistemas como los ARS, la aplicación de ABP como metodología que use diferentes herramientas tecnológicas, el uso de juegos serios o el propio concepto de Gamificación, que engloba gran variedad de posibilidades, serán propuestas como herramientas transversales y multidisciplinares. Esto permitirá, tanto al alumnado como al profesorado, mejorar en sus capacidades y competencias en busca de la equidad educativa y alfabetización digital.

Para lograr alcanzar ese objetivo principal, habrá que abordar una serie de **objetivos secundarios** como los que se presentan a continuación:

- Estudiar el estado del arte y la documentación relacionada con las temáticas relacionadas.
- Estudiar las alternativas que ofrecen los sistemas tecnológicos emergentes y otros sistemas que sean de aplicación al ámbito educativo.
- Seleccionar herramientas tecnológicas adecuadas y experimentar en un entorno controlado.
- Diseñar una o varias metodologías educativas que se puedan aplicar en el aula haciendo uso de tecnologías emergentes.
- Implantar de forma real la metodología/s diseñada/s previamente para poder obtener unos resultados y proceder a su validación.
- Recoger y tratar datos recabados de la implantación de la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje atendiendo a diferentes métodos para la recogida de datos y análisis estadístico para la obtención de resultados.
- Difundir los resultados obtenidos en los medios adecuados.

Mediante la consecución de estos objetivos secundarios, daremos pie a lograr cumplir con el objetivo principal planteado al inicio de este punto, que no será otro que el de conseguir diseñar, implementar, implantar y evaluar una o varias metodologías activas y participativas para que el proceso completo de enseñanza-aprendizaje mejore para todos los agentes educativos involucrados en él.

Metodología

Esta investigación utilizará una **metodología mixta**, ya que se usarán diferentes herramientas de recogida y análisis de la información para intentar obtener unos resultados significativos.

En cuanto al enfoque utilizado se plantea que sea un enfoque mixto en el que se combinen, en la medida de lo posible, **técnicas cuantitativas y cualitativas** para abordar de una forma más amplia la problemática a la que se pretende atender. Vinculado a esto, podríamos hablar de estudios de caso donde podamos utilizar estrategias cualitativas combinadas con métodos cuasiexperimentales en los que se puedan controlar algunas de las variables e hipótesis que podamos encontrar usando un grupo de control y un grupo experimental que arrojen unos resultados comparativos que se pretende que sean significativos.

La recogida y tratamiento de datos estará enfocado en el alumnado y profesorado participante en la investigación que deberá responder a una serie de encuestas que se prevé que tengan carácter cuantitativo (mediante escalas de Likert). Esta información se recogerá en procesos cualitativos que nos permitan abordar aspectos más globales y que pueden potenciar de manera muy significativa la investigación que se está llevando a cabo. Para ello utilizaremos los enfoques de estudio de caso y de investigación acción sobre la práctica (Hevia Artime et al., 2019), (Calvo et al., 2018). Con esto se pretende discernir si la metodología y herramientas tecnológicas empleadas son adecuadas. Por otro lado, hay que mencionar que el tratamiento de toda la información recogida será realizado adecuadamente atendiendo a software estadístico especializado como Microsoft Excel, R y/o SPSS.

La idea principal de todo ello sería realizar el diseño, implantación y evaluación de una o varias metodologías apropiadas para plasmarlas de forma real (experimental) en un periodo adecuado de tiempo con el objetivo de poder contrastar los resultados obtenidos más allá de la simple experimentación puntual.

Resultados

Los resultados de los que disponemos en la actualidad vienen dados por los estudios que se han realizado, dando pie a desarrollar las publicaciones que se relacionan a continuación:

Congresos:

- El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en tiempos de COVID-19: Una experimentación real en el ámbito de la educación superior. *I Congreso Anual de Estudiantes de Doctorado. 2021.*
- El uso de Sistemas de Respuesta en Audiencia en el ámbito de la educación superior: Una perspectiva actual. *II Congreso Anual Internacional de Estudiantes de Doctorado. 2022.*
- Aplicación de metodologías activas y participativas basadas en el uso de juegos serios en el ámbito de la educación superior. *3º Congreso Anual Internacional de Estudiantes de Doctorado. 2023.*
- Diseño metodológico mediante el uso de Sistemas de Respuesta en Audiencia (SRA) con Inteligencia Artificial (IA) para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

en alumnado de Formación Profesional. *4º Congreso Anual Internacional de Estudiantes de Doctorado. 2024.*

Revistas:

- The use of emerging technologies in the field of higher education: A review. *Pendiente de aceptación. 2024.*
- Exploring the impact on heart rate of a system with Artificial Intelligence on degree computer science students. *Pendiente de aceptación. 2024.*
- Evaluating classroom performances using Audience Response Systems: A longitudinal retrospective analysis. *Pendiente de aceptación. 2024.*

Hasta ahora, y pese a que ya hayamos hecho alguna prueba piloto con varias de las tecnologías mencionadas en este documento, únicamente se ha implantado de forma amplia el uso de ARS en el aula a nivel universitario. En este caso, durante más de 10 años se ha trabajado en el desarrollo, implementación e implantación de una aplicación llamada SIDRA (Sistema De Respuesta A distancia móvil) que permite a docentes y discentes hacer uso de sistemas de tipo *clicker* que dan pie a que el alumnado pueda resolver cuestionarios en el aula de forma activa y participativa. Esta herramienta gamificada, que incluye IA y retroalimentación dirigida al alumnado, ha demostrado sus buenos resultados en varios estudios realizados (Fernández-Aleman et al., 2014), (Fernández-Alemán et al., 2016), (López-Jiménez et al., 2022), obteniendo resultados alentadores para su implantación real y su uso en el desarrollo de una metodología adecuada.

A la vista de lo expuesto, todavía quedaría experimentar de forma más incisiva sobre el uso de otras vías tecnológicas atendiendo, por ejemplo, al uso de metodologías ya existentes como ABP (usando tecnologías actuales) o la utilización de juegos serios en el aula, vislumbrando unos resultados alentadores y pendientes de ratificación dentro de la investigación que se está elaborando en estos momentos.

Discusión y conclusiones

Como ya hemos mencionado con anterioridad, esta investigación se centra en el estudio de diferentes tecnologías emergentes para la implantación de metodologías activas y participativas en el aula en el ámbito de la educación superior.

En la actualidad, la investigación se encuentra en fase de desarrollo pese a que ya se hayan realizado varios estudios previos sobre el uso de metodología ABP, Gamificación, ARS y Juegos Serios en el aula, como se comentaba en el apartado de resultados. Se evidencia que el uso de este tipo de sistemas no solo puede mejorar el rendimiento del alumnado en el aula, sino que también aumenta su motivación, ofreciendo tanto al profesorado como al alumnado una retroalimentación constante en el desarrollo de sus labores. Por ejemplo, con el uso de ARS en el aula, el profesorado y alumnado obtiene, en tiempo real, un *feedback* del estado

actual del aula. Además, se detecta una mayor participación por parte del alumnado incrementando, en algunos casos, su atención durante la sesión formativa. Todo esto nos permite adecuar el ritmo de la clase y atender a las necesidades educativas del alumnado de forma más precisa.

A la vista de los resultados parciales obtenidos y de la revisión de la literatura existente, es importante comentar que, hasta donde conocemos, no existen metodologías activas y participativas en el aula que hagan uso de este tipo de tecnologías de forma amplia y permanente en el tiempo. En este caso, la mayoría de las investigaciones, proyectos y desarrollos realizados, como por ejemplo los desarrollados por Sandí Delgado (Sandí Delgado & Sanz, 2020) o Toledo Morales (Toledo Morales & Sánchez García, 2018) se centran en el estudio de acciones puntuales que hacen uso de alguna herramienta tecnológica que pueda verificar de forma instantánea si esta tiene aceptación o no entre el alumnado y/o profesorado y, en algunos casos, si mejora el rendimiento de este, limitándose en muchas ocasiones a afirmar “sí” o “no” en función de unos valores cuantitativos sin realizar un estudio completo del contexto de implantación ni de la metodología empleada.

Hay que evidenciar que las tecnologías existentes en la actualidad pueden beneficiar enormemente la labor que realiza el profesorado, pero siempre quedará a criterio de este el poder utilizar unas u otras para conseguir implantar una metodología que ayude al alumnado presente en un curso atendiendo siempre a la diversidad que este presenta y siempre en busca de la equidad y la alfabetización digital.

Como conclusión final y a la vista de los resultados parciales obtenidos y resultados esperables o futuros, podríamos remarcar que el desarrollo de esta investigación, que hace uso de estudios realizados durante varios años, dará lugar al diseño e implantación real de una o varias metodologías que tengan un carácter activo y participativo y que den pie a que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje mejore tanto para el alumnado como el profesorado.

Referencias

- Calvo, A., Blanco, G. M. B., & Fueyo, A. (2018). The potential of Lesson Study project as a tool for dealing with dilemmas in university teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(2), 124-135.
- Fernández-Aleman, J. L., García, A. B., Montesinos, M. J., & Jiménez, J. J. (2014). Examining the benefits of learning based on an audience response system when confronting emergency situations. *Computers Informatics Nursing*, 32(5), 207213.
- Fernández-Alemán, J. L., López-González, L., González-Sequeros, O., Jayne, C., LópezJiménez, J. J., & Toval, A. (2016). The evaluation of i-SIDRA—a tool for intelligent feedback—in a course on the anatomy of the locomotor system. *International journal of medical informatics*, 94, 172181.
- Gómez Trigueros, I. M., & Ruiz Bañuls, M. (2018). Interdisciplinariedad y TIC: Nuevas metodologías docentes aplicadas a la Enseñanza Superior. *Pixel-Bit*, 52, 67-80.
- Hevia Artime, I., Fueyo Gutiérrez, M. A., & Belver Domínguez, J. L. (2019). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de educación*.
- López-Jiménez, J. J., Fernández-Alemán, J. L., González, L. L., Sequeros, O. G., Valle, B. M., GarcíaBerná, J. A., Idri, A., & Toval, A. (2022). Taking the pulse of a classroom with a gamified audience response system. *Computer methods and programs in biomedicine*, 213, 106459.
- March, A. F. (2005). Nuevas metodologías docentes. *Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la UPM*.
- Sandí Delgado, J. C., & Sanz, C. V. (2020). Juegos serios para potenciar la adquisición de competencias digitales en la formación del profesorado. *Revista Educación*, 44(1), 471-489.
- Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22 (2), 429-449.

Mesa de comunicaciones 6

**IX Reunión Científica Interuniversitaria de Jóvenes
Investigadores/as**

Santander 1 y 2 de junio de 2024

Pensamento do profesorado de Educación Primaria sobre o estudo de ideas previas do alumnado e a súa xestión no ensino das ciencias nun contexto de metodoloxía por proxectos

Jessica Rodríguez Piñeiro

Universidade de Vigo

jessicarodriguezpineiro@edu.xunta.gal

María Mercedes Álvares Lires

Universidade de Vigo

lires@uvigo.es

Azucena Arias Correa

Universidade de Vigo

azucena@uvigo.es

Resumen: Trátase de explorar o pensamento do profesorado de Educación Primaria acerca do estudo de ideas previas no ensino das ciencias nun contexto de proxectos. Para iso, realizarase unha revisión bibliográfica, co fin de elaborar o marco teórico correspondente e utilizaranse análises estatísticas descritivas e metodoloxías cualitativas, de acordo coa seguintes secuencia: exploración das percepcións a través de preguntas abertas, entrevistas en profundidade, elaboración, validación e administración de cuestionarios e análises dos resultados obtidos. Interpretaranse os discursos emerxentes das entrevistas realizadas e os resultados dos cuestionarios fornecidos ao colectivo investigado. Triangularanse e discutiránse os resultados obtidos á luz do marco teórico elaborado. Extraeránse conclusións e propoñeránse novas liñas de investigación.

Palabras clave: ideas previas, profesorado, educación primaria, proxectos, ciencias naturais.

Introducción

Esta investigación forma parte dunha tese de doutoramento no Programa de Doutoramento Interuniversitario en Equidade e Innovación en Educación que é un proxecto conxunto das Universidades do noroeste peninsular: Universidade de Vigo (universidade coordinadora), Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña, Universidade de Oviedo e Universidade de Cantabria.

O programa está especialmente dirixido a promover a investigación sobre procesos de innovación para a mellora das condicións escolares, educativas e sociais en que se desenvolven a infancia e a mocidade desde unha perspectiva sempre comprometida coa equidade. Este eixe temático vértase arredor de dúas liñas de investigación: a) Procesos de inclusión e exclusión socioeducativa e b) Innovación para a equidade educativa. Ambas as liñas se desglosan en campos específicos que permitirán ao persoal investigador en formación ampliar e profundar no seu coñecemento sobre numerosos aspectos relacionados coa equidade educativa, a innovación e mellora da educación.

Na presente investigación trátase de explorar o pensamento do profesorado de Educación Primaria acerca do estudo de ideas previas no ensino das ciencias nun contexto de proxectos. Para iso, realizarase unha revisión bibliográfica, co fin de elaborar o marco teórico correspondente e utilizaranse análises estatísticas descritivas e metodoloxías cualitativas, de acordo coa seguintes secuencia: exploración das percepcións a través de preguntas abertas, entrevistas en profundidade, elaboración, validación e administración de cuestionarios e análises dos resultados obtidos. Interpretaranse os discursos emerxentes das entrevistas realizadas e os resultados dos cuestionarios fornecidos ao colectivo investigado. Triangularanse e discutiranse os resultados obtidos á luz do marco teórico elaborado. Extraeranse conclusións e propoñeranse novas liñas de investigación.

Fundamentación

A sociedade actual, a sociedade do século XXI, precisa dunha cidadanía con formación científica suficiente para poder tomar decisións baseadas no coñecemento. É unha sociedade que debe enfrontarse a retos relacionados coa xustiza, a sustentabilidade, a igualdade,... e, xa que logo, é preciso posuír coñecementos científicos adecuados para interpretar a realidade de maneira crítica.

Malia a importancia da ciencia para este século, constatouse desinterese entre a mocidade polos estudos relacionados coa tecnoloxía e a ciencia (Arias Correa, 2012). Esa situación pode cambiar se se utiliza unha metodoloxía adecuada e nese aspecto o papel do profesorado é incuestionable (Arias Correa, 2012).

Polo que acabamos de dicir, cómpre deseñar espazos de aprendizaxe que fagan posible que o alumnado teña acceso á cultura científica; isto significa que debe ser capaz de xerar

preguntas, formular hipóteses, debater e facer inferencias, interpretar datos e teorías que xurdan deses procesos (Pujol, 2003). Deberá propiciarse que o alumnado traballe a partir de problemas reais e contextualizados, problemas cotiáns que acaparen a súa atención (Sanmartí, Burgos e Nuño, 2011), que lle permitan comprender os fenómenos científicotecnolóxicos no contexto social (Izquierdo et al, 2007). As críticas cara ao ensino tradicional das ciencias subliñan a necesidade de innovar no ensino, de xeito que o profesorado sexa capaz de facer que o alumnado incorpore o coñecemento á súa estrutura cognitiva, o transforme e o use adecuadamente (Melo e Hernández, 2014) nun contexto de interacción.

Para que o alumnado incorpore coñecemento á súa estrutura cognitiva, é necesario partir da análise das súas ideas previas (Álvarez-Lires et al., 2009). Arias (1998) indica que non se deberían ignorar estes coñecementos previos, nin consideralos erróneos, senón telos e facelos presentes, partir deles para programar novas situacións de ensino, xa que a importancia destas ideas é grande para a aprendizaxe de novos coñecementos, pois inflúen na súa asimilación e condicionan a aprendizaxe.

As ideas previas son resistentes ao cambio. Non é sinxelo refutar un saber previo que resiste a argumentacións elaboradas, ao estar relacionado cunha estrutura coherente de maior amplitude, a do pensamento do alumno ou da alumna, coa súa propia lóxica e sistemas significativos propios (Giordan e Vecchi, 1988). As ideas previas amosan unha serie de características (Carrascosa, Pérez e Valdés, 2006; Linás, 1999) e requírese dunhas pautas ao traballar con elas para que se produza un cambio conceptual (Campanario e Moya, 1999).

O profesorado posúe concepcións imaxes e crenzas que inflúen no seu xeito de ensinar e que son transferidas ao seu alumnado (Ravanal *et al.*, 2009). Estas concepcións científicas previas sobre a ciencia e a maneira de aprendela e ensinala baséanse nas súas experiencias anteriores e actuais que inclúen características explícitas do currículo, coñecementos, valores, etc. (Arias Correa, 2012). Na formación do profesorado cómpre facer evolucionar as súas concepcións sobre a natureza da ciencia (Clough, 2006) e o seu ensino, que adquira coñecementos en didáctica das ciencias, pois para axudar a que o alumnado aprenda ciencias non basta con “saber a materia” (Porlán et al., 2010; Shulman, 1987).

Objetivos

Obxectivo xeral

Analizar as percepcións, concepcións, crenzas, representacións, metacognicións e mitos do profesorado de Educación primaria sobre a avaliación de ideas previas no alumnado, os instrumentos precisos e a súa xestión nun contexto relacionado coa metodoloxía de proxectos nas Ciencias da Natureza.

Obxectivos específicos

1. Elaborar un marco teórico a partir de literatura relevante sobre estudo de ideas previas do alumnado e a súa importancia, as concepcións do profesorado en ciencias e a con enfoque de proxectos.
2. Indagar nas concepcións do profesorado de Educación Primaria sobre a avaliación e xestión de ideas previas do alumnado, así como dos instrumentos axeitados para tal fin
3. Describir, comparar e analizar as concepcións do profesorado con respecto ao estudo de ideas previas do alumnado para determinar os obstáculos que interactúan co seu uso no traballo por proxectos en ciencias.
4. Observar e analizar, a través de análises estatísticas descritivas e de metodoloxías cualitativas interpretativas o pensamento do profesorado de E. Primaria sobre a avaliación e xestión de ideas previas do alumnado, así como dos instrumentos axeitados para ese fin.
5. Examinar as implicacións que as devanditas concepcións teñen de cara a un adecuado estudo de ideas previas do alumnado nun contexto relacionado co uso da metodoloxía de proxectos en Ciencias da Natureza

Metodoloxía

A poboación correspóndese basicamente con profesorado de educación primaria en activo de Galicia, inda que haberá unha implementación en aula de actividades de análise de ideas previas con alumnado de E. Primaria da nosa comunidade autónoma. Profesorado de educación Primaria, analizándose as súas percepcións, concepcións, crenzas, representacións, metacognicións e mitos sobre a avaliación de ideas previas no alumnado, os instrumentos e a súa xestión. A participación será voluntaria e informaráselles convenientemente do estudo a desenvolver Ademais traballarase cun mostra pequena de Alumnado de E. Primaria co que se desenvolverá unha implementación en aula de actividades relacionadas co estudo de ideas previas e recolleranse os resultados.

- Efectuarase unha revisión das achegas da literatura recente respecto ás concepcións do profesorado sobre a aprendizaxe das ciencias en educación primaria.
- Diseñarse, validarse e administrarse un cuestionario/unha enquisa de preguntas abertas, destinadas a pescudar as concepcións do profesorado de Educación Primaria sobre a importancia do estudo de ideas previas do alumnado en ciencias da natureza, a súa xestión e estratexias para desenvolverlas nun marco de proxectos.
- Empregarase unha metodoloxía de tipo estatístico descritivo para a análise das respostas ao cuestionario/enquisa

- Relacionaranse as crenzas do profesorado coas percepcións necesarias para traballar por proxectos en ciencias. A tal fin analizarase o traballo por proxectos e a importancia do estudo de ideas previas nese contexto.
- Diseñaranse e realizaranse entrevistas en profundidade a profesorado para coñecer de primeira man a súa percepción sobre os aspectos que son obxecto desta investigación e rescatar discursos emerxentes. Este instrumento, a entrevista semiestructurada é máis flexible e aberta, baseada nunha guía de asuntos ou preguntas e a persoa entrevistadora ten a liberdade de introducir preguntas adicionais para precisar conceptos ou obter maior información.
- Recolleranse e diseñaranse instrumentos e estratexias para o estudo de ideas previas en alumnado de E. Primaria. Diseñaranse intervencións educativas nas que poñelos en práctica en aula e tirar conclusións.
- Realizarase unha triangulación entre os resultados obtidos das análises estatísticas descritivas, a análise do discurso das entrevistas e análise dos resultados das intervencións en aula. Os instrumentos de recollida de datos serán unha enquisa para explorar percepcións e unha entrevista semi-estruturada. O tratamento dos datos farase a través de software informático e Atlas.ti para a análise cualitativa.

Resultados

Investigación non experimental cualitativa na que se pretende observar e analizar, a través de análises estatísticas descritivas e de metodoloxías cualitativas interpretativas. Ademais farase investigación-acción con implementación en aula de actividades de estudo de ideas previas con alumnado de E. Primaria. Obteremos información a través de:

- Rexistros observacionais, probas de diagnóstico ou de outro tipo
- Datos audiovisuais ou similares
- Datos obtidos de cuestionarios/enquisas
- Datos obtidos de informantes cualificados (docentes)

A participación na investigación será totalmente voluntaria, a información e datos xerais (non persoais) achegados serán de carácter estritamente voluntarios. Os datos obtidos durante a investigación (que como indicamos, non serán persoais) serán gardados e custodiados pola investigadora. A difusión dos resultados na tese e en publicacións científicas no incluírá ningún dato que poida levar a identificar ás persoas que participan.

Así, pois, seguirase un procedemento de anonimización. Usaranse datos anonimizados (ou seudonimizados, numeración no caso de entrevistas).

Discusión y conclusiones

Neste momento non temos conclusións na nosa tese xa que nos atopamos na fase dúas tal e como se recolle a continuación.

Fase 1. Período 2022-2023:

Revisión de literatura fundamental e recente sobre o ensino das ciencias, así como sobre a análise de concepcións de profesorado de Educación Primaria relativo aos obxectivos da investigación: Busca e selección de artigos, revisión do estado da cuestión.

Deseño dun cuestionario destinado a indagar sobre as percepcións do colectivo respecto aos obxectivos de investigación.

Fase 2. Período 2023-2024:

Validación e administración do cuestionario e análise estatístico-descriptivo das respostas obtidas.

Comparación dos resultados obtidos e as crenzas do profesorado coas percepcións necesarias para traballar por proxectos en ciencias.

Deseño, realización de entrevista- semiestruturada e análise dos discursos emerxentes de entrevistas en profundidade realizadas a profesorado de Educación Primaria

Fase 3. Período 2024-2025:

Recollida e deseño de instrumentos e estratexias para o estudo de ideas previas en alumnado de E. Primaria. Deseño de intervencións educativas nas que poñelos en práctica en aula e tirar conclusións.

Triangulación dos resultados procedentes das diversas fases da investigación.

Redacción de conclusións e establecemento de liñas emerxentes de investigación.

Difusión de resultados (2022, 2023, 2024, 2025).

Referencias

- Álvarez-Lires, M.; Pérez, U. e Serrallé, J. (2009). El desarrollo de competencias científicas a través de una experiencia de introducción de la historia de las ciencias y las técnicas en el aula. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 2173-2179 <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-21732179.pdf>
- Arias, A. (1998). Avaliación inicial e investigación das ideas previas do alumando. *Revista Xermolar do CEFOCOP de Pontevedra*. 4, 37-39.
- Arias Correa, A. (2012). *Implicacións curriculares e didácticas no ensino das ciencias das concepcións sobre a ciencia e a metodoloxía en alumnado de maxisterio: o traballo por proxectos*. Tese doutoral inédita
- Campanario, J. e Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Las principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 179-192.
- Carrascosa, J.; Gil, D. e Valdés, P. (2006). ¿Cómo hacer posibles el aprendizaje significativo de conceptos y teorías? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. OREALC/UNESCO, 6,123- 140.
- Clough, M. (2006). Learners' responses to the demands of conceptual change: Considerations for effective nature of science instruction. *Science & Education*, 15(5), 463–494.
- Giordan, A. e Vecchi, G. (1988). *Los Orígenes del saber de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Izquierdo, M., Caamaño, A. e Quintanilla, M. (2007) *Investigar en la enseñanza de la química nuevos horizontes: contextualizar y modelar*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Linás, J. (1999). *Enseñanza de la óptica desde una perspectiva constructivista*. Monografía de grado. Capítulo1, 56-74.
- Melo Herrera, M. e Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14 (66), 41-63.
- Porlán, R.; Martín del Pozo, R.; Rivero, A., Harres, J.; Azcárate, P.; & Pizzato, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias, Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 28(1), 31-46.
- Pujol, R. (2003). *Didáctica de las ciencias en le Educación Primaria*. Madrid.Síntesis.
- Ravanal, E. (2009). *Racionalidades epistemológicas y didácticas del profesorado de Biología en activo sobre la enseñanza y aprendizaje del metabolismo: Aportes para*

- el debate de una “nueva clase de ciencias.* Tesis Doctoral. (Fondecyt 1070795). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Sanmartí, N.; Burgos, B. & Nuño, T. (2011). ¿Por qué el alumnado tiene dificultad para utilizar sus conocimientos científicos escolares en situaciones cotidianas? *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 67, 62-69.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Modelos y estrategias formativas para el desarrollo de competencias de los Orientadores Profesionales en el ámbito del Principado de Asturias

Susana Romero Bayón

Universidad de Oviedo

romerosusana@uniovi.es

Resumen: Los desarrollos en orientación suelen enfocarse en aspectos históricos, principios, enfoques, modelos y tecnologías, pero rara vez se abordan las competencias de los orientadores profesionales.

La Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) ha identificado 12 competencias básicas y 14 competencias especializadas para los profesionales de orientación. Estas competencias son fundamentales para los profesionales independientemente de su especialización. Sin embargo, la formación en orientación profesional varía y no siempre se corresponde con las necesidades del campo.

En el ámbito académico, hay una presencia limitada de estudios de postgrado en orientación profesional, especialmente en el norte del país. Es importante considerar estas limitaciones al analizar la formación en orientación y trabajar en la mejora de la capacitación de los profesionales del campo.

La importancia de la orientación profesional en la Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo destaca la necesidad de reformar las políticas activas de empleo para aumentar la eficacia y eficiencia de la adecuación entre la oferta y la demanda laboral. Se enfatiza en la ampliación y mejora de los servicios de orientación personalizada y de calidad para las personas desempleadas.

Es importante reconocer que la orientación profesional es fundamental para la inserción laboral y el desarrollo profesional de las personas. La diversidad de iniciativas y servicios disponibles refleja la importancia de adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado laboral. Sin embargo, es necesario mejorar la formación y las estrategias de orientación para garantizar una atención de calidad y efectiva.

También es crucial considerar la diversidad de contextos en los que se desarrolla la orientación profesional y adaptar las estrategias formativas en consecuencia. Por tanto, es relevante identificar y desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio de la orientación profesional en diferentes ámbitos y contextos

Palabras clave: orientación profesional, competencias profesionales, estrategias formativas, modelos de intervención, formación continua, desarrollo de la carrera.

Introducción

La orientación profesional desempeña un papel esencial en el desarrollo de la carrera de las personas, ayudándolas a transitar en un mundo laboral cada vez más complejo. En un entorno marcado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la hiperconexión, los orientadores profesionales deben estar preparados para guiar a las personas en la toma de decisiones que afectan su trayectoria laboral. Esto implica no solo tener un conocimiento profundo del mercado laboral, sino también contar con las competencias necesarias para identificar las fortalezas, necesidades y aspiraciones de cada individuo.

El surgimiento de la orientación profesional como disciplina académica se remonta a principios del siglo XX, consolidándose como un campo fundamental en la educación y el desarrollo profesional. Sin embargo; la evolución de las tecnologías, las nuevas estructuras laborales y la globalización han introducido cambios significativos que demandan nuevos enfoques y modelos de intervención. Además, las políticas activas de empleo a nivel europeo y nacional han puesto de relieve la necesidad de mejorar la formación de los orientadores para garantizar una mejor correspondencia entre la oferta y la demanda laboral.

En el contexto del Principado de Asturias, donde las dinámicas socioeconómicas requieren una orientación profesional eficaz, es crucial que los orientadores posean competencias actualizadas que les permitan proporcionar servicios de calidad y personalizados. Las competencias profesionales, metodologías y estrategias formativas se convierten en elementos clave para asegurar que los orientadores sean capaces de enfrentar las demandas cambiantes del mercado laboral.

Esta investigación se centra en identificar las competencias esenciales, y las estrategias formativas necesarias, para el desarrollo de los orientadores/as profesionales en el Principado de Asturias. Busca proponer un marco estratégico que refleje tanto las necesidades como las oportunidades dentro del campo de la orientación profesional. Los resultados esperados incluyen un catálogo de competencias profesionales, estrategias formativas innovadoras, modelos de evaluación eficaces y un plan de mejora continua que asegure que los orientadores/as se mantengan actualizados para responder a las necesidades actuales y futuras.

A través de un enfoque metodológico mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos, la investigación ofrecerá una visión integral para orientar la capacitación de los orientadores profesionales, fortaleciendo su capacidad para guiar a las personas en la construcción de trayectorias profesionales exitosas.

Objetivos

Proponer estrategias formativas que posibiliten el desarrollo de las competencias requeridas para el desempeño de los orientadores/as profesionales, atendiendo a la tipología de las mismas y los ámbitos de intervención.

Elaborar un catálogo de competencias profesionales que permiten la actividad de los orientadores profesionales, teniendo en cuenta su experiencia y trayectoria.

Diseñar procedimientos de formación a tenor de las características y naturaleza de las competencias propias a los/as orientadores/as profesionales.

Metodología

Todo proceso de obtención de datos, de tratamiento de los mismos con la intención de obtener información para la acción, conlleva tener en cuenta el recurso sistematizado a estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos, de la misma forma que implica prestar atención a la naturaleza del objeto que se estudia y las interrelaciones que se establecen en la configuración del mismo. Lo que en gran parte posibilita identificar el paradigma que sustenta la metodología de trabajo.

Como señalaba ya en 1988 Mario de Miguel (p. 29) es necesario tener en consideración tres cuestiones al llevar a cabo toda investigación sobre “los fenómenos educativos” a fin de lograr que estas sean más adecuadas y eficaces: “que persiga la obtención de conocimientos monoprágmatícos –verdades útiles- y utilice procedimientos de acercamiento a la realidad apropiados a la naturaleza dinámica de la misma y cuente, además, con la participación de aquellos que necesariamente debe transformarla”.

Partiendo de estas ideas, en consonancia con los objetivos que guían la propuesta de investigación, se considera necesario incidir en aquellas estrategias que posibilitan integrar distintas fuentes de información, diferentes estrategias de obtención y tratamiento de la misma, haciendo posible la explicación con la comprensión, el conocimiento teórico con la acción práctica.

La metodología propia a esta investigación, dando por superados debates polarizados sobre los paradigmas, los posicionamientos y las consideraciones metodológicas en investigación; se identifica con los “métodos mixtos de investigación”, pudiendo ser considerados, según la recensión que Delfín Ortega-Sánchez (2023, p.197) realiza de las aportaciones de Creswell (2021), como aquellos en los que “el investigador/a reúne datos cuantitativos (cerrados) y cualitativos (abiertos), integra o combina ambos y extrae, producto de esa integración, inferencias (metainferencias), que proporcionan una visión más amplia a la ofrecida por los datos cuantitativos o cualitativos de forma independiente” (...) “La finalidad de los métodos mixtos no se dirige a reemplazar los objetivos propios de los paradigmas

cuantitativos y cualitativos, sino a maximizar sus potencialidades, mediante su integración, y minimizar sus debilidades independientes”.

Inciendo en la clarificación y pertinencia de la metodología, se puede tener en cuenta el planteamiento de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta-inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. (p. 612).

Por tanto, de modo secuencial, se procederá a la utilización, complementaria, de un conjunto de procedimientos de obtención de información, considerando su repercusión en distintos momentos del estudio, fuentes y colectivos implicados; siguiendo estos pasos:

1. **Análisis Documental:** Se realiza una revisión exhaustiva de literatura científica y académica para contextualizar el tema y establecer una base teórica sólida. Este análisis se centra en identificar competencias, metodologías y enfoques relevantes en la orientación profesional.
2. **Análisis de Programas Formativos:** Se examinarán programas formativos universitarios y de capacitación profesional que tratan sobre la orientación profesional, para identificar modelos, competencias y metodologías utilizados. Se consideran programas de grado, posgrado y otros cursos acreditados.
3. **Entrevistas Focales:** Se llevará a cabo entrevistas colectivas semiestructuradas con grupos homogéneos de profesionales de la orientación. Esto permite reunir diversas perspectivas e ideas sobre competencias y formación, aportando valiosos conocimientos prácticos.
4. **Encuestas:** Se elaboran cuestionarios para recoger datos sobre las valoraciones y opiniones de técnicos de orientación en Asturias, y expertos nacionales en el campo. Las encuestas serán estructuradas para permitir un análisis cuantitativo de las respuestas.
5. **Técnica Delphi:** Para alcanzar un consenso entre expertos sobre las competencias requeridas y las estrategias formativas, se utiliza la técnica Delphi. Se realizarán rondas sucesivas de consultas para identificar acuerdos y discrepancias.
6. **Grupos de Discusión:** Se organizarán grupos de discusión con profesionales y expertos para validar los resultados y proponer mejoras. Cada grupo sigue la misma dinámica y discute temas comunes basados en materiales compartidos.
7. **Panel de Expertos:** Un panel de 8 a 10 expertos para validar las estrategias formativas propuestas. Se propone la realización de dos sesiones secuenciales para discutir las conclusiones de la investigación.

8. **Análisis de Datos:** Los datos recopilados se analizarán siguiendo métodos cuantitativos y cualitativos. La combinación de ambos enfoques permite obtener metainferencias que reflejan una comprensión más profunda de los resultados.

Esta metodología asegura un enfoque holístico, integrando datos cualitativos y cuantitativos que proporcionan una visión clara de las competencias y estrategias necesarias para el desarrollo profesional de los orientadores.

Resultados

El propósito de esta investigación es diseñar estrategias formativas que posibiliten el desarrollo de competencias esenciales para los orientadores profesionales en el ámbito del Principado de Asturias. Partiendo de una exhaustiva revisión bibliográfica, entrevistas con expertos, análisis de programas formativos y encuestas, se pretende identificar las competencias requeridas y los desafíos actuales en la implementación de una orientación profesional eficaz.

Los resultados esperados buscan ofrecer soluciones a las brechas identificadas, proporcionando un marco estratégico que refleje tanto las necesidades como las oportunidades dentro del campo de la orientación profesional. Al mismo tiempo, se espera que estos resultados sirvan como base para la mejora de programas formativos existentes, la creación de modelos de evaluación efectivos y el desarrollo de redes de colaboración institucional.

Estos resultados se articularán en un catálogo de competencias profesionales, estrategias formativas innovadoras y un plan de mejora continua para la profesionalización de los orientadores en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, asegurando que puedan responder a las demandas cambiantes del mercado laboral actual y futuro.

Discusión y conclusiones

La orientación profesional ha adquirido una importancia estratégica en un entorno laboral cada vez más complejo, marcado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la hiperconexión. Los orientadores profesionales deben desarrollar competencias que les permitan guiar a las personas en la toma de decisiones, afrontando desafíos en un mercado laboral en constante cambio.

La investigación resalta la necesidad de contar con programas formativos que sean innovadores y adaptables, atendiendo a la multidisciplinariedad y las demandas específicas del ámbito de la orientación. La formación basada en competencias debe promoverse como un enfoque esencial para los orientadores, dado que les permitirá ofrecer servicios de calidad y ayudar a las personas a desarrollar trayectorias profesionales exitosas.

Por tanto, es crucial contar con un catálogo sistemático de competencias que guíe la capacitación de los orientadores profesionales, proporcionando definición en los roles, habilidades y conocimientos necesarios.

Así mismo, se requiere un enfoque formativo basado en la innovación, que fomente la adquisición de competencias mediante la combinación de teoría y práctica, adaptando los métodos de enseñanza a las tendencias actuales.

En este sentido, la cooperación entre las diferentes instituciones y organizaciones fortalecerá el intercambio de experiencias y el desarrollo continuo de los programas de orientación profesional.

Referencias

- Agut Cómitre, M. (2016). *La orientación profesional para el empleo y el perfil del orientador/a profesional*. [Trabajo Fin de Grado, Universitat Jaume I].
- Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (2018). *Competencias internacionales para los y las profesionales de la Orientación educativa y profesional*. <https://iaevg.com/Competencias>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla S.A.
- Cedefop (2014). *La orientación profesional en tiempos de inestabilidad: aunando los beneficios económicos, sociales e individuales*. Centro europeo para el desarrollo de la orientación profesional. Notal informativa, diciembre 2014.
- Cedefop (2023). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Serie de referencias Cedefop, nº 126.
- Cedefop. *Una nueva visión de la profesionalización de los orientadores profesionales*. Nota informativa |diciembre 2021| https://www.cedefop.europa.eu/files/9161_es_0.pdf
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En Dendaluce, I. (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-81). Narcea.
- Echeverría, B (2016). Capítulo 1. Empleabilidad, formación y orientación. En Pantoja, A.; Villanueva, C.; Cantero, N. Libro de Actas del III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación. *La orientación educativa en la sociedad actual*. Fundación Universitaria Iberoamericana.
- España. Jefatura del Estado. Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado* (51, de 01 de marzo de 2023).
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A2023-5365>
- Gil Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10.
- González López, I., Eslava Suanes, M^a. D., León Huertas, C., y López Cámara, A.B. (2017, junio 1121-1128). AIDIPE, 2017 (Eds.). *El panel de expertos como técnica de validación de contenido. Aplicación práctica en la definición del perfil profesional de la educación social*. [Comunicación]. Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa Interdisciplinariedad y transferencia. Salamanca.
- Grañeras, M., y Parras, A. (Coord.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. CIDE.

- Hernández, J., Parra, J., Gomariz, M.A., Sánchez, M.C., Ruiz, J., Juárez, M.C., y Martínez, M.A. (2005). *Competencias en orientación laboral desde la perspectiva de los propios orientadores*. Grupo de Investigación Estudios Psicopedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. IX Congreso de Psicología Social. <http://hdl.handle.net/10201/13262>
- Hernández-Sanpieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill interamericana.
- Navarro Capilla, L. (2014). *Análisis de las páginas web de orientación profesional de las comunidades autónomas y su relación con la acreditación de las competencias profesionales*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]
- Sánchez García, M.F., Álvarez González, B., Manzano Soto, N., & Pérez-González, J.C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 284-299. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230783007>
- Sánchez García, M^a. F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 231-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785005>
- Sánchez García, M^a. F. (Coord.) (2023). *Orientación para el desarrollo profesional*. UNED (10^o reimpresión).
- Sánchez, M.L., Prieto, A., Alonso, P., y Amores, J. (2011) *Guía Práctica del asesor y orientador profesional*. Editorial Síntesis
- Velaz de Medrano, C. Manzanares, A., López-Martín, E., y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, 261-292. Extraordinario 2013.

Transición y Articulación entre Educación Infantil y Educación Primaria en Chile: perspectivas de equipos directivos

Karina Palma Carrasco

Universidad de Oviedo

uo297051@uniovi.es

Resumen: La presente investigación doctoral, en curso, tiene como objetivo develar características del proceso de transición educativa, desde la mirada de los equipos directivos de establecimientos públicos, para el diseño de una propuesta de mejora. La transición educativa se constituye como un momento crítico y de alto impacto en la trayectoria educativa, siendo necesario ser visualizado desde una mirada ecológica y dinámica, reconociendo la importancia de diversos agentes e interacciones en torno al niño y niña, y donde los líderes de las comunidades escolares tienen un rol fundamental. La investigación es con un enfoque cualitativo, las técnicas son las entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados esperados apuntan a caracterizar un fenómeno relevante en la trayectoria académica, identificando las dificultades que enfrentan los establecimientos de educación pública, para la correcta implementación de la legislación vigente, permitiendo la elaboración de una propuesta de mejora para las comunidades educativas. El proceso investigativo ha significado un desafío, en cuanto existe poca información respecto a la temática y las acciones de capacitación a los establecimientos educacionales han sido poco socializadas por parte de las autoridades.

Palabras clave: Transición educativa, Educación infantil, Educación primaria, Directores, Articulación.

Introducción

La transición educativa se define como “un proceso humano natural de cambio que experimentan los estudiantes, sus familias, los docentes y las instituciones, cuando los niños son promovidos de un nivel o grado a otro” (Padilla Faneytt, 2022, p. 2). Estos cambios en la trayectoria escolar han sido analizados desde diferentes perspectivas, para Peralta (2007) las transiciones de infantil a primaria se dividen en tres subprocesos el primero de ellos Continuidad: en el cual se entrega estabilidad y comprensión de su rol activo de niños, en segundo lugar, la Progresión: en donde existe una complejización paulatina de destrezas y habilidades, finalmente la Diferenciación: donde se incorporan nuevas prácticas, roles y relaciones.

Otros autores sostienen que la transición debe ser analizada desde un modelo de continuidad como sostiene Argos González et al., (2011) al experimentar los estudiantes continuidad en el aprendizaje durante las transiciones ésta generará menos dificultades en las siguientes etapas, y que la presencia de planteamientos de carácter organizativo se constituye en un elemento condicionante de estos procesos de continuidad.

La comprensión global de este fenómeno como un hito tanto relevante como decisivo implica visualizarlo como un posible momento disruptivo en el ciclo escolar, como afirma Dockett y Perry (2005) los niños experimentarán dificultades, confusión y ansiedad durante la transición. Padilla Faneytt y Mayor Ruiz (2022, p. 427) ratifican que “el cambio de metodología de enseñanza entre estos niveles educativos es uno de los aspectos de mayor impacto que repercute en la adaptación al cambio y en el rendimiento académico de los estudiantes que transitan del nivel inicial a primaria”. A conciencia de esta realidad es necesario generar acciones políticas y organizativas que propendan a facilitar el tránsito de un nivel educativo a otro, ya que según Peralta (2007) es fundamental un programa de transición orientado a facilitar una transición exitosa. Así mismo Lillejord et al. (2017) profundiza en las características de una transición positiva, señalando la necesidad de una red de relaciones de apoyo alrededor del niño, tanto de carácter vertical (entre instituciones), como horizontales (entre niños y sus familias). Finalmente es previsible que una experiencia exitosa en esta transición influya en si pueden o no, los niños y las niñas desarrollar su máximo potencial y su capacidad para enfrentar futuras transiciones (OECD, 2017).

Abordar el estudio de las Transiciones educativas entre etapas y que se constituyan además en un momento favorecedor de aprendizajes, implica comprender la participación y compromiso de diversos actores que son parte de este importante proceso vital. De esta forma las transiciones educativas son vistas de manera integral bajo un enfoque ecológico en el que para Pianta et al. (1999 citado en Dockett y Perry, 2005) considera al niño y la familia como participantes en múltiples interacciones y relaciones que dan forma a la experiencia de transición. Autores como RimmKaufman y Pianta (2000, p. 492) proponen el “Modelo Ecológico y Dinámico de Transición para describir cómo los vínculos entre los

factores del niño, el hogar, la escuela, los compañeros y el vecindario crean una red dinámica de relaciones que influyen en la transición de los niños a la escuela tanto directa como indirectamente”, este modelo alude a que la transición a la escuela tiene lugar en un entorno definido por las diversas y numerosas interacciones que se suceden entre el niño/a, la escuela, el aula, la familia y la comunidad, enfatizando además que estas interacciones y su desarrollo a lo largo del tiempo serán influyentes en los resultados escolares.

Desde esta mirada, la transición educativa, de educación infantil a primaria, involucra una diversidad de actores que tanto de manera individual como conjunta se entrelazan en la construcción de un proceso complejo y dinámico. En primer lugar los Equipos Directivos, líderes en cada establecimiento y comunidad educativa, son los principales responsables de la visualización de las necesidades de cambio y la planificación de tiempos y espacios, así mismo priorizan las oportunidades de perfeccionamiento de sus equipos y son los encargados de la implementación de la normativa legal (Decreto 83/2015), por tal motivo los directores y directoras de escuela serán quienes facilitarán la instalación de estrategias de articulación entre las diferentes esferas de funcionamiento del establecimiento. Los docentes, son los principales guías y conductores del proceso de aprendizaje, se constituyen como un potenciador del desarrollo del niño y niña, por consiguiente, es necesario que estén preparados para la colaboración y las transiciones, a partir de capacitaciones pertinentes y suficientes para facilitar la transición de los niños a la educación primaria (OECD, 2017), se requiere la construcción de un estrecho vínculo entre los docentes de ambos niveles, el que no debe reducirse a un mero acto de planificación, sino a la incorporación de prácticas de orientación y acción tutorial, para con los niños/as y sus familias, prácticas evaluativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también la didáctica del ejercicio docente (Fernández-Pérez et al., 2023).

Objetivos

La comprensión del fenómeno desde estos diversos enfoques y planteamientos ha delineado la perspectiva del presente estudio, donde la mirada de los equipos directivos se releva en un momento crítico de la trayectoria escolar desde la etapa de educación infantil a primaria. A partir de ello los objetivos que guían esta investigación son los siguientes.

Objetivo General:

Develar características del proceso de transición educativa, desde la mirada de los equipos directivos de establecimientos públicos, para el diseño de una propuesta de mejora.

Objetivos Específicos:

1. Analizar los aportes al proceso de transición educativa entre Educación Infantil y Educación Primaria en Chile, y en el extranjero, a partir de la revisión teórica de

estudios, investigaciones y experiencias realizados, identificando prácticas y experiencias exitosas.

2. Caracterizar el estado de la Política y Normativa Educacional actual, respecto a las Transiciones Educativas en Chile.
3. Recoger información y describir los planteamientos y estrategias de los equipos directivos de los centros sobre la transición de Infantil a Primaria.
4. Elaborar conclusiones derivadas de los análisis de la información realizados
5. Generar propuestas para mejorar la transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria en los establecimientos educativos participantes, a partir de las políticas y prácticas de calidad observadas.

Metodología

Tipo de Investigación

El proceso investigativo ha sido de carácter cualitativo bajo un enfoque fenomenológico, donde el investigador accede a las perspectivas de los participantes, con ello es capaz de describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo a sus experiencias con un determinado fenómeno (Hernández Sampieri R et al., 2015). Las técnicas de recogida de dichos datos son las entrevistas para directores y directoras. Así mismo se realizará análisis documental de los escritos propios de cada establecimiento entre ellos Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo y Estrategia de Transición Educativa cuando proceda.

Técnicas de análisis de datos, en el caso del análisis documental, se realizará un rastreo e inventario de los documentos existentes y posterior clasificación, para una lectura en profundidad del contenido, extrayendo elementos de análisis para la identificación de patrones. Para el análisis de las entrevistas semiestructuradas, las cuales han sido grabadas en audio y transcritas, se realizarán lecturas y análisis sucesivos siguiendo un proceso de codificación.

Participantes

En este estudio se ha contemplado el total de directores y directoras de establecimientos educacionales, es decir el conjunto de la población: Directores y Directoras de establecimientos públicos de educación administrados por la Dirección de Educación de la comuna de Chillán que cuenten dentro de la matrícula del establecimiento con los niveles de NT2 (último año de educación infantil) y Primer año básico (primer año de educación primaria). Este tipo de muestreo está limitado de antemano por ciertos criterios, los que “delimitan la totalidad de los casos posibles de manera que todos puedan integrar al estudio” (Flick, 2012, p. 77). La población total de Directores y Directoras es de 28 profesionales, de los cuales han finalmente participado 8, quienes responden a una muestra autoseleccionada

o de participantes voluntarios (Hernández Sampieri R et al., 2015) ya que todas las personas fueron invitadas a participar.

Consideraciones éticas

Durante el proceso de investigación se han tenido en cuenta las siguientes premisas: el consentimiento informado y autorizado de los directores, la participación voluntaria de los sujetos, el derecho de los participantes a recibir información sobre los resultados obtenidos en el estudio, y el tratamiento riguroso de los datos aportados, así como la estricta confidencialidad de los mismos.

Procedimiento

El desarrollo del estudio se ha llevado a cabo conforme la siguiente secuencia temporal:

Primera etapa: Contacto con la dirección municipal de educación quien estableció el primer vínculo con los establecimientos participantes compartiendo la invitación abierta y voluntaria a participar del estudio. Posteriormente se realiza un acercamiento individual a diversos establecimientos seleccionados por su cercanía geográfica con el centro de la comuna de Chillán y a la matrícula que constatan en los niveles de educación infantil y primaria. Accediendo finalmente a 8 profesionales, 5 mujeres y 3 varones. Proceso realizado durante los meses de julio a septiembre 2023.

Segunda etapa: Con los 8 directores/as participantes, se realiza una entrevista semiestructurada cuyo guion ha sido previamente validado por juicio de 5 expertos y para las cuales se contó con la firma consentimiento informado de los participantes. Entrevistas realizadas durante los meses de octubre y noviembre 2023.

Tercera etapa: Proceso de análisis de entrevistas mediante la técnica de análisis de discurso realizando lecturas y análisis sucesivos siguiendo un proceso de codificación, relación e interpretación mediante un sistema de clasificación, con el objeto de dar un sentido global a los datos (Mcmillan y Schumacher, 2005). Etapa de análisis en curso.

Resultados

La presente investigación de tesis doctoral pretende visibilizar la perspectiva de Directores y Directoras de educación pública de Chile, develando su propia caracterización de un fenómeno relevante en la trayectoria académica, de esta forma se reconoce el rol y responsabilidad de los equipos directivos en la planificación, coordinación y ejecución de acciones tendientes a facilitar la transición educativa de educación infantil a primaria.

De la misma forma, se espera conocer cuáles son las dificultades que enfrentan los establecimientos de educación pública, para la correcta implementación de la legislación vigente en Chile que ha impedido la generación de una Estrategia de Transición Educativa

en los niveles señalados, reconociendo debilidades en el sistema y oportunidades de aprendizaje y mejora.

Elaborar, a partir de los resultados, una propuesta de mejora para la transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria en los establecimientos participantes del estudio.

Discusión y conclusiones

Llevar a cabo esta investigación ha sido un gran desafío en cuanto existe muy poca información sobre la transición de educación infantil a primaria en Chile, de la misma forma, los equipos directivos y su liderazgo en la política e implementación de acciones para la transición no han sido objeto de investigaciones que reporten nuevos conocimientos y perspectivas desde su rol, por otro lado si bien existe un decreto que mandata la creación de una estrategia de transición, acciones de orientación y capacitación en las comunidades educativas han sido escasamente socializadas, por lo que la operacionalización y gestión de iniciativas de articulación, es aún más compleja.

A modo general es posible establecer de forma preliminar que los Equipos Directivos requieren mayor información, capacitación, orientación y apoyo en la construcción de una estrategia de transición educativa, si bien implementan acciones de reconocimiento de espacios y profesionales, éstas carecen de planificación, profundidad e impacto significativo en las trayectorias educativas.

Con la información analizada se espera poder dar una respuesta concreta a los requerimientos de los establecimientos educacionales, y con ello colaborar en el proceso de transición de niños y niñas de educación infantil, brindando herramientas para docentes, familias y directores/as.

Referencias

- Argos González, J. y Ezquerro Muñoz, M. P. y Castro Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la Transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XXI*, 14(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.265>
- Dockett, S. y Perry, B. (2005). Starting school in Australia is ‘a bit safer, a lot easier and more relaxing’: Issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Years: Journal of International Research and Development*, 25, 271–281. <https://doi.org/10.1080/09575140500251889>
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Children*.
- Fernández-Pérez, R. y Álvarez-Blanco, L. y Molina García, L. (coord.) y Cobos Sanchiz, D. (coord.) y López Meneses, E. (coord.) y Jaén Martínez, A. (coord.) y Martín Padilla, A. H. (coord.). (2023). La transición educativa entre Educación Infantil y Primaria: Perspectiva docente. In *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 2611– 2621).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2015). *Metodología de la Investigación -sampieri-* 6ta ed. McGraw-Hill.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108–123.
- Lillejord, S. y Børte, K. y Halvorsrud, K. y Ruud, E. y Freyr, T. (2017). Transición del jardín de infantes a la escuela: una revisión sistemática. Oslo: Centro de conocimiento para la educación, www.kunnskapscenter.no
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Una introducción conceptual. In *Investigación educativa*.
- OECD. (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. In *OECD Education Indicators in Focus*.
- Padilla Faneytt, E. (2022). Papel de la familia en la transición de preescolar a primaria. *HUMAN REVIEW: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 12(2). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3940>
- Padilla Faneytt, E. y Mayor Ruiz, C. (2022). La transición educativa de educación inicial a educación primaria en Santo Domingo, República Dominicana. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 419–438. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100419>
- Peralta, M. V. (2007). *Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad*. Documento de Trabajo, OEA-Washington.

Rimm-Kaufman, S. E. y Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.

Marco histórico de las reformas en educación desde el retorno a la democracia

Bernardita Haddad Escuti

Universidad de Cantabria

bernardita-jasmin.haddad@alumnos.unican.es

Resumen: Esta comunicación es un análisis histórico de las reformas educativas realizadas por los diferentes gobiernos desde el retorno a la democracia en Chile, buscando comprender desde dónde venía la mirada educativa y como se ha transformado a través del tiempo. La Constitución política de 1981 y vigente hasta hoy, no se refiere explícitamente a la educación como un derecho si no como una “libertad”, libertad a los padres a elegir la educación de sus hijos. Esta libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales de origen privado para responder al derecho constitucional estipulado. Esta disposición da paso a la política de traspaso de la administración educacional pública a las municipalidades, proceso iniciado en 1983 que se mantiene hasta la fecha. En la actualidad se encuentra en marcha la ley de desmunicipalización de la educación promulgada en el año 2017 y da el plazo hasta el año 2021 para que los centros educativos vuelvan a ser administrados por el estado, eliminando la subvención para establecimientos particulares, otorgando mayor equidad en la inversión de la educación pública, buscando dar mayor relevancia y prestigio a nivel social. Durante el período de Dictadura Militar la educación sufre su reforma más conflictiva que rige hasta nuestros días y es la llamada privatización o municipalización de la educación. Este cambio fue radical y enmarcado en una ideología neoliberal, totalmente contraria a la política social de ENU propuesta en el gobierno que reflejaba un gran compromiso del estado por reforzar una educación pública de calidad, que buscaba terminar con la desigualdad.

Durante este análisis histórico se busca conocer un poco de la historia legislativa en materia de educación en Chile y se plantea una línea temporal de las administraciones gubernamentales que han ido mejorando los paradigmas educacionales buscando una mejor equidad social y con ello una educación inclusiva.

Palabras claves: Educación, Inclusión, Leyes, Políticas Públicas, Educación Inclusiva.

Introducción

A inicios de los años 80, el gobierno militar de Chile (1973-1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, pasando la administración escolar del estado a los municipios, además introdujo instrumentos de financiación basados en el subsidio a la demanda y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal. Estas tenían criterios de selección de los estudiantes mediante situación económica, pruebas de acceso, culto religioso y discapacidad. Por lo tanto, la educación era segregada y discriminatoria. Durante muchos años se consideró la Educación Especial y la Educación General como realidades separadas donde las escuelas especiales públicas se enfocan en recibir a la población infantil con diversidad funcional rechazada por la educación formal y esta se centraba en el déficit del estudiante más que en su aprendizaje.

En 1990, tras más de década y media de política autoritaria y una década de economía neoliberal, un gobierno democrático de una alianza política de centro-izquierda inicia políticas en educación con una nueva agenda y concede un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. Esta se centra en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar (Aguilera, 2015).

Son estas las frustraciones que gatillaron las protestas estudiantiles de 2006 y de 2011, y que fueron abordadas transversalmente en las últimas elecciones presidenciales por todos los actores políticos.

Objetivos

1. Analizar las actuaciones de los diferentes gobiernos de Chile desde el retorno a la democracia en materia de educación.
2. Conocer el contexto histórico de la educación en Chile.

Metodología

Este estudio es una investigación social cualitativa, que permite recoger información de las miradas de las comunidades educativas hacia la educación inclusiva, en el contexto de su realidad. La investigación se basa en el paradigma socio crítico que estudia la realidad apoyándose en la crítica social con un carácter auto reflexivo, considerando que el conocimiento se construye siempre por las necesidades de los grupos sociales a estudiar. De esta forma el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica, con un enfoque cualitativo usando una metodología basada en un modelo de investigación descriptivo.

Análisis

1) Gobierno de Patricio Aylwin Azocar (1990-1994)

Este fue el primer presidente elegido democráticamente después de la dictadura militar que duró 17 años. Fue un gobierno de transición en donde se puso el foco en la consolidación interna de la democracia y la convivencia nacional. Para contextualizar una de las condiciones que Augusto Pinochet puso para el plebiscito que definiera la continuidad o no de su mandato, es que, si él perdía en las urnas, debía permanecer en la comandancia en jefe del ejército, puesto que ocupó hasta el año 1998. Seguía presente en la política chilena como un actor relevante y casi como líder de la oposición generando un ambiente que hacía muy difícil gobernar con una amenaza latente de un nuevo golpe de estado.

Reformas en Educación

- Comienza las mejoras de la infraestructura de los centros educativos, reformando y construyendo nuevos colegios.
- En cuanto a las condiciones laborales de los profesores, hay un aumento salarial del 140%, muy significativo para una profesión que históricamente ha sido mal reconocida. Es aquí donde se promulga la ley 19.070, en 1991, que busca redefinir el régimen laboral de los profesores, desde el código del trabajo, a un estatuto propio, “estatuto docente”.
- Las reformas que marcaron hitos para acortar la brecha social fueron varias. Una de ellas es el programa ENLACES que nace en 1992 bajo la administración del presidente don Patricio Aylwin.

2) Gobierno de Eduardo Frei Ruz Tagle (1994-2000)

Durante este segundo gobierno democrático se comienza un proceso de modernización de las políticas de estado en Chile. Este gobierno busca limpiar la imagen de Chile en el extranjero para ganar la confianza de otros países y de inversionistas además de conseguir tratados internacionales como los firmados en este periodo con México y Canadá. El modelo neoliberal se consolidó durante este gobierno, se privatizaron empresas estatales para obtener recursos adicionales, siendo una política fuertemente criticada.

Reformas en Educación

- La Reforma curricular, se aprueban nuevos objetivos fundamentales y contenidos. Mínimos obligatorios en la educación básica.
- Desarrollo profesional de los docentes, se puso en marcha una mejora de los ingresos del profesorado, mediante reajustes anuales superiores al alza del IPC. También se les entregó perfeccionamiento gratuito en universidades y otras instituciones.

- Jornada escolar completa. Esta reforma fue más característico en este período es el aumento de horas que el estudiante permanece en el centro educativo.

3) *Gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000-2006)*

Este gobierno tuvo una gran preocupación por el desarrollo macroeconómico, generando diversas políticas económicas en donde se firmaron tratados de libre comercio con los Estados Unidos, China y la Unión Europea, entre otros países. También se hizo inversiones con la empresa privada y el Estado para mejorar la infraestructura vial, y se terminó de implementar la reforma procesal penal iniciada en el gobierno anterior.

Reformas en Educación

- Promulgó las reformas constitucionales que estableció la enseñanza media obligatoria y gratuita para todos los chilenos hasta los 21 años.
- Los niños, niñas y jóvenes tengan un mínimo de 12 años de escolaridad, garantizados por el estado.
- Construyó 500 escuelas a lo largo de todo Chile.
- Se cambia el modelo de la prueba de ingreso universitario que hasta ese entonces que era la Prueba de Aptitud Académica (PAA) por una nueva llamada Prueba de Selección Universitaria (PSU), en donde se integrarán los contenidos mínimos obligatorios planteados por el Ministerio de Educación.
- Ley 19.648 (año 2003) prohíbe la discriminación de las estudiantes embarazadas, estableciendo que las madres adolescentes tienen pleno derecho a continuar sus estudios, sancionando a quienes las excluyan. Esta es la primera ley que se orienta en el camino hacia una educación inclusiva. Un hito en la historia hacia la paridad de género, en una época donde había mucha discriminación hacia la mujer y mucha deserción escolar fémica principalmente.

4) *Gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2006-2010)*

Lo primero que debemos destacar al hacer un resumen de este período es que Michelle Bachelet fue la primera presidenta mujer del país, por lo tanto, al ser un momento histórico puso gran énfasis en su gobierno por la paridad y la igualdad de género. Este gobierno se focalizó en la ampliación de la red de protección social, sobre todo para las familias más vulnerables y pobres.

Reformas en Educación

- La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) n° 20.248, promulgada por la presidenta Bachelet el 25 de enero de 2008, constituye un hito para el sistema educativo y para la política ya que este programa de “Subvención Escolar

Preferencial” trata de dar más oportunidades a los que tienen menos, mejorando la calidad y la equidad en la educación chilena.

Con la ley SEP, se crea el decreto 170, por el cual se crean los Programas de Integración Escolar (PIE). Este decreto define al estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

- En el año 2009, se cambia la antigua ley Orgánica de Educación dejada atada por la dictadura la nueva Ley General de Educación, una ley mucho más equitativa que abre las puertas a la inclusión.

5) Gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014)

Este Gobierno inició su mandato en medio de una crisis ya que solo pocos días antes hubo uno de los terremotos más grandes de la historia de Chile denominado “27F” Este terremoto y maremoto dejó cuantiosos daños estructurales y un número significativo de víctimas mortales.

Como lo describe Avendaño (2013) durante este gobierno se generaron políticas públicas para el crecimiento económico y seguridad principalmente, como las medidas en favor del empleo para la mujer mediante un subsidio al empleo que permitió crear más de 576 mil empleos independientes y el aumento de tiempo de permiso maternal de 3 a 6 meses facilitando la lactancia materna.

Reformas en Educación

- En materia de educación, el Gobierno incrementó la subvención escolar.
- Creó la Beca Vocación de Profesor, que busca que ingresen más profesionales al área de educación ofreciéndoles educación universitaria gratuita.
- Se inauguraron 60 centros educativos secundarios de excelencia, con el objetivo de dar una oportunidad a los estudiantes de bajos recursos, pero de buenas calificaciones para estudiar en un centro educativo que intenta igualar la calidad de educación que entregan los centros educativos privados.

6) Gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018)

Este gobierno se caracterizó por ser uno de los más activos en reformas políticas.

En materia económica se crea la reforma tributaria muy cuestionada en aquel entonces, también a su vez se da paso a la Ley de Modificación de Licitaciones exigiendo más transparencia y la Ley de Transmisión Eléctrica y la Ley de Equidad Tarifaria que busca homogeneizar y transparentar los cobros de este servicio en la ciudadanía.

Reformas en Educación

- Las reformas más importantes en el segundo Gobierno de Michelle Bachelet fueron en materia de educación, estructurando las bases de la nueva reforma educacional que declara la educación como un **derecho social** y se enfoca en el fortalecimiento del rol del Estado como proveedor y fiscalizador.

Se crea la Ley de Inclusión Escolar en mayo de 2015, N°20.845. Esta regula la admisión; elimina el financiamiento compartido; prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado; acaba gradualmente con el financiamiento compartido.

- También se crea la Ley de Carrera Docente, que busca dar un mayor incentivo económico a los profesionales de la educación a cambio de sus resultados en evaluaciones de calidad.
- Una de las reformas más aplaudidas durante este período presidencial, es el término de la privatización de la educación pública con la Ley N°21.040 o llamada ley de "desmunicipalización", promulgada en noviembre de 2017. Esta traspasará gradualmente durante un periodo de 13 años, (2030) más de 6.500 colegios públicos y jardines infantiles desde los actuales municipios con sus respectivos departamentos de educación que los administran, a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), en todo Chile, que dependen directamente del Ministerio de Educación.

7) Gobierno de Sebastián Piñera (2018-2021)

Este segundo mandato de Sebastián Piñera ha sido un periodo carente de proyectos sociales, solo se puede destacar entre ellos la nueva ley migratoria que regula a los migrantes ilegales y se crean visas de Responsabilidad Democrática para ciudadanos de Venezuela y el "Visado para fines humanitarios" para los migrantes provenientes de Haití.

Reformas en Educación

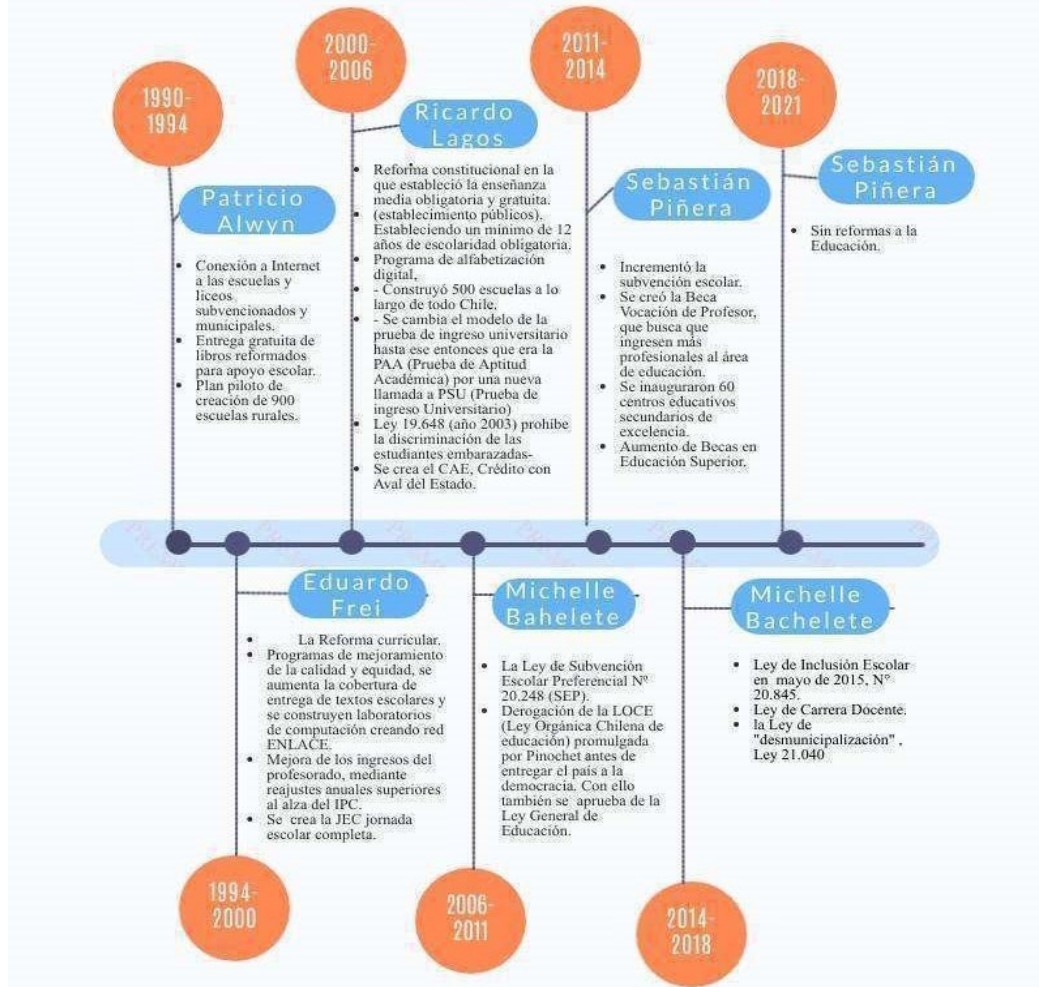
El programa de gobierno presentado tenía como objetivo en materia de educación revocar la Ley de Inclusión escolar y con ello volver a darles el derecho a los padres a elegir la educación de sus hijos y permitir nuevamente la selectividad en las matrículas escolares. Sin embargo, al poco andar de su mandato comienza en Chile un movimiento social nunca visto que debe enfrentar, una protesta social iniciada por los estudiantes secundarios y a raíz del alza del pasaje del metro, una medida que terminó de indignar a la ciudadanía ya cansada de abusos, este movimiento fue llamado “Estallido Social” (Marchant, 2019).

Línea de tiempo de las reformas de la educación chilena

En la siguiente imagen se muestra de manera gráfica en una línea de tiempo las reformas en educación que han realizado los diferentes gobiernos desde el retorno a la democracia.

Reformas de Educación - Chile

1990-2020



Resultados

1. Pasaron 13 años para legislar la primera ley de equidad que permite a las adolescentes embarazadas a culminar sus estudios sin discriminación.
2. Los dos gobiernos de Michelle Bachelete fueron los que más reformas hicieron en materia de equidad e inclusión educativa generando así en el 2008 la ley de inclusión escolar, 2009 cambiar la antigua Ley Orgánica de Educación por la actual LGE (Ley General de Educación). En su segundo mandato durante el 2015 se aprueba la Ley de Inclusión escolar y finalmente en el 2017 comienza la tan exigida desprivatización de la educación. Estas reformas fundamentales a 18 años de democracia han cambiado lentamente la mirada de la educación chilena orientada a un sistema más justo y equitativo.

Referencias

- Aguilera, S. (2015). Una Revolución Neoliberal: La Política Educacional en Chile desde la Dictadura Militar. *Educ.Pesqui.*, 41(spe), 1473-1486. 10.1590/S1517-9702201508141660. Université Paris Descartes, Paris, Francia
- Avendaño, A. (2013). Las reformas políticas en el gobierno de Sebastián Piñera Chile, 2010-2013. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, núm. 218.
- Biblioteca Nacional de Chile. (2006). *El Ministerio de Educación y el Estado Docente (1927-2006) - Memoria Chilena*.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (s.f). Sebastián Piñera Echenique, Presidentes de la República de Chile. https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas_parlamentarias/wiki/
- Marchant, M. (2019). ¿Qué Tornos Dejaron de Girar con los Estudiantes Secundarios? *Reflexiones sobre la Juventud a Propósito del Estallido Social de Octubre*.
- MINEDUC. (2017). La Educación Pública de Chile: Un Recorrido a su Historia. *Revista de Educación*.
- Muñoz. (2016) *Patricio Aylwin y su Legado Educativo con el Proyecto Enlaces*.
- Navarro. L. (2017). *La educación Escolar en los Tiempos de Piñera II*.

La mediación cultural como herramienta de cambio social entre los jóvenes: HIC SUNT DRACONES

Laura Villar Pérez

Universidad de Cantabria

lauravillarp@gmail.com

Resumen: El acceso a la cultura es un derecho, lo que implica que pertenece a toda la sociedad. Sin embargo, no todos los individuos tienen las herramientas para acceder a ella y en ocasiones la razón es que no existe una relación fluida entre las instituciones culturales y el público en toda su diversidad, de ahí la importancia de la **mediación cultural**. El segmento joven de la sociedad española y más concretamente de la población santanderina, acusa, cada día más, una falta de interés por la cultura. Los eventos y manifestaciones artísticas que ofrece la ciudad de Santander presentan un público cada día más envejecido y carente de un relevo generacional que, con su participación, perpetúe la valoración, preservación, conservación y disfrute del patrimonio cultural. Así mismo, la presente **investigación-acción** pretende (tras seleccionar determinados grupos experimentales) conocer la situación en que se encuentra la vida cultural de los jóvenes y observar su comportamiento e implicación a través de la creación y desarrollo de **experiencias culturales** adaptadas a sus intereses en diferentes espacios culturales de la ciudad con el fin de generar estímulos que les motiven a integrar la cultura en su vida como un elemento más de aprendizaje y disfrute y que, además, contribuya a su desarrollo integral como personas. La juventud como **agente de cambio** y **progreso** utilizando la cultura como el catalizador necesario para impulsar el desarrollo de valores humanos que permitan afrontar los retos y conflictos del siglo XXI y así, construir una sociedad mejor.

Palabras clave: mediación cultural, cambio social, educación patrimonial.

Introducción

HIC SUNT DRACONES (Aquí hay dragones)

Utilizada en mapas medievales, esta locución latina se situaba, junto a criaturas marinas mitológicas y monstruosas, en las lindes del territorio conocido para prevenir a los exploradores. A partir de ese punto comenzaban los territorios desconocidos e inexplorados.

La sociedad en que vivimos relega la cultura a una minoría exclusiva, elitista y cada vez más envejecida. Sin embargo, adecuando el mensaje cultural al potencial público, atendiendo a sus características, demandas y necesidades se pueden aportar soluciones **inclusivas y duraderas** para construir una sociedad mejor.

Desafortunadamente, la cultura se presenta para la juventud como algo desconocido y ajeno a sus intereses, he aquí los “dracones”. Sin embargo, a través de la mediación cultural, lo “desconocido e inexplorado” se convierte en una **oportunidad** de cambio, de aprendizaje y de **inclusión** para una sociedad más justa, tolerante y solidaria, pero también más crítica y responsable.

Por una parte, en un mundo eminentemente digital, cuyo ritmo es más que frenético y en el que apenas se focaliza la atención en nada que dure más de quince segundos en una historia de Instagram o un vídeo de TikTok, la mediación cultural se enfrenta a un reto fascinante además de harto complicado: atraer al público joven para que la cultura forme parte de sus vidas y les acompañe en su evolución hacia la edad adulta, con los derechos y deberes que ello conlleva.

Por otro lado, el **conglomerado social** que compone esa sección joven de la población entraña un reto aún mayor si cabe, ya que los intereses de la juventud son cambiantes, se ajustan a corrientes en ocasiones efímeras y se ven afectadas por su acceso a RR. SS y las formas de comunicación que éstas han ido perfilando entre ellos. Las relaciones con los adultos, tanto en el entorno familiar como en el escolar son complejas y en ocasiones difíciles. Entre los 14 y los 20 años, la juventud atraviesa diversas etapas convulsas a nivel físico, psíquico y también social. Su relación consigo mismos y con el entorno, así como sus gustos y preferencias y, en definitiva, su identidad, se forjan a través de sus vivencias, relacionadas con las decisiones que toman y el entorno que les rodea. Para que la vivencia cultural tenga cabida y deje impronta en su desarrollo y bagaje, es imprescindible, desde la mediación, mantener una **actitud de escucha** que facilite respuestas a sus intereses, sus gustos y también a sus expectativas. La figura del mediador debe, por tanto, hacer de la escucha una actitud, de la posibilidad un eje de acción, de la co-creación la praxis y metodología de construcción de relatos, de la reapropiación cultural una herramienta que

facilite la articulación de diversidad de lenguajes y de la réplica una estrategia de transformación desde el diálogo, el encuentro y la participación en red.

Es por todo esto que la mediación cultural ejerce de enlace entre los diferentes agentes del tejido cultural: mantiene **comunicación** con las entidades culturales (museos, salas de concierto, teatros, etc.), traduce el **mensaje artístico** procedente de los artistas (fotografía, pintura, performance, música, teatro, danza, escultura, etc.) en lenguajes adecuados a la **diversidad** existente vinculando al individuo o grupo con cada propuesta cultural, de manera que estas se integren en su bagaje a través de procesos participativos, encuentros con artistas/objetos artísticos y metodología de la experiencia y el descubrimiento sin degradar el mensaje y trazando la hoja de ruta para una **educación patrimonial** que defienda la cultura como un derecho, pero también como un deber. El mediador/a entabla diálogos con todos los agentes del tejido cultural y descripta el mensaje para que llegue a la mayor cantidad de individuos posible, sin importar su condición física, social, económica, política, moral, religiosa ni su edad y sin que este se desvirtúe o edulcore.

Según Abouddrar y Mairesse (2018), la definición de mediación cultural es *“el conjunto de acciones que apuntan (a través de un intermediario) a vincular a un individuo o grupo con una propuesta cultural o artística (obra de arte, exposición, concierto, espectáculo) con el objetivo de favorecer su aprehensión, conocimiento y apreciación.*

No obstante, la mediación cultural no persigue capacitar en temas concretos sino formar en **valores**, de ahí su inmensa relevancia en el desarrollo de la juventud ya que puede desarrollarse a través de la educación formal, no formal y también informal. Conocer el papel de la humanidad en diferentes momentos (incluido el actual) aporta conciencia crítica respecto a las creencias e identidades pero, también respeto y tolerancia, superando a los objetos y desarrollando relaciones con el mundo más allá de lo intelectual. Sin embargo, ¿cómo? Generando conversaciones con uno mismo, con los demás y con las propias manifestaciones/objetos artísticos, o lo que es lo mismo, planteando preguntas cuyo origen es el **estímulo**. Según Wagensberg (2017), este debe *“crear una diferencia entre el antes y el después. En un buen museo o en una buena exposición se tienen más preguntas al salir que al entrar. El pasar de la indiferencia al querer aprender.”*

La **mediación cultural** actúa, así, como generador de **estímulos** que impulsan la voluntad de aprender.

La presente investigación pone el foco en los **jóvenes de entre 14 y 20 años de la ciudad de Santander**, pues son quienes deben construir su identidad sobre sólidos **valores** para desenvolverse en el mundo actual y su problemática: aportar soluciones a problemas de manera creativa, fomentar el diálogo y la escucha, cultivar la empatía, el respeto por otras culturas, construir una identidad y conciencia comunes y experimentar el gozo intelectual de la autorrealización.

Es altamente preocupante cómo la falta de **atención a las diferentes sensibilidades** humanas está minando aspectos imprescindibles para que la sociedad sea más justa, solidaria, empática y respetuosa, pero también crítica, reivindicativa y progresista, independientemente de su procedencia, nivel de estudios o situación socioeconómica.

La juventud como **agente de cambio** y, por qué no, de **progreso**, es posible, siempre que se adecúe el mensaje a sus necesidades y se atienda a sus inquietudes. De esta manera, la mediación cultural debe ejercer como catalizador de estímulos, siempre desde una actitud de escucha, facilitando respuestas, relaciones y significados, adecuándose a las necesidades del receptor y apoyándose en una red inter y multidisciplinar que recorra el territorio cultural de manera más colaborativa que contemplativa y que construya conocimiento a través de **aprendizajes significativos** de implicación cognitiva y también motivacional.

Objetivos

¿Cuál es el **objetivo general** de esta investigación?

Favorecer la **aprehensión, el conocimiento y la apreciación** del patrimonio cultural en los jóvenes como parte de su desarrollo integral para así **generar un público joven** que implemente las experiencias culturales de su entorno más inmediato en su vida a través de la **mediación cultural**.

¿Cuáles son los **objetivos específicos** de proyecto?

- **Conocer la actitud** frente a la oferta cultural de los grupos experimentales de jóvenes antes y después de las actividades propuestas con el fin de mejorar sus experiencias y localizar problemáticas.
- Ejercer de **enlace** entre las instituciones culturales de la ciudad de Santander y los jóvenes para adecuar el mensaje cultural y este sea acorde a los intereses de ambas partes.
- Co-crear **actividades/experiencias culturales** relacionadas con diferentes disciplinas artísticas en connivencia con las instituciones culturales integrando en las propuestas procesos participativos.
- Fomentar el consumo de **productos y eventos culturales** entre los jóvenes de la ciudad de Santander teniendo en cuenta su diversidad.
- Promover la **educación patrimonial** entre la juventud: solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora.
- Establecer la cultura como espejo del conjunto de saberes, creencias y conductas que reflejan intereses, gustos y expectativas de grupo como base de una **conciencia e identidad colectiva**.

Metodología

La metodología cualitativa se basa, según Taylor y Bogdan (1984), en la premisa de que “*la experiencia vivida es el punto de vista de las personas que viven*”, por tanto, describir las realidades y vivencias (emociones, sentimientos, expectativas, etc.) así como la concepción psicológica, cultural e interacción social de los individuos no puede basarse en números sino en una recogida de datos apoyada en información de otra índole.

Un diseño metodológico cualitativo de tipo **investigación-acción participativa** (AIP) es el elegido para esta investigación ya que requiere de la obtención de informaciones muy concretas basadas en las experiencias vividas por los individuos antes, durante y después de las experiencias culturales a desarrollar. Las herramientas metodológicas a utilizar:

- **Entrevistas:** profesionales del tejido cultural, social y educativo de la ciudad de Santander (mediadores culturales, instituciones culturales, educativas y/o sociales tanto públicas como privadas o semiprivadas) con el fin de conocer la situación desde su perspectiva profesional y su grado de implicación en el proyecto antes y después del mismo.
- **Grupos de discusión:** debate sobre temáticas guiadas que se graban para su posterior análisis. En la presente investigación el debate se extiende a las tres partes implicadas en el desarrollo de las experiencias culturales: agentes culturales, agentes educativos/sociales y grupos experimentales de jóvenes.
- **Unidades didácticas:** reconvertidas en experiencias culturales y adaptadas a las necesidades e inquietudes de cada grupo experimental.

Resultados

¿Por qué en las salas de exposiciones se ven familias con hijos pequeños, pero no grupos de amigos en su etapa adolescente?

¿Por qué no resulta extraño que un médico o una abogada disfruten de la ópera, pero sin embargo no es lo más habitual que asista un camarero o una barrendera?

¿Cuál es la media de edad del público que llena las salas de conciertos de música clásica?

¿La oferta cultural tiene en cuenta la manera de relacionarse, de pensar o de hacer de los jóvenes?

Las respuestas a estas y a otras preguntas se encuentran en la adecuación del lenguaje y del mensaje. El tono, el lenguaje, el formato, la intención y la complejidad varía dependiendo de las características del receptor potencial. Para ello, deben conocerse sus características y promoverse su interés y comprensión con los estímulos adecuados, pero también atender a sus necesidades a través de una actitud de escucha. La presente investigación pretende conocer cómo determinados grupos experimentales de jóvenes se enfrentan a las

experiencias culturales propuestas antes y después de su desarrollo y así tratar de aportar mejoras a su implicación en la vida cultural presente y futura.

¿Cómo generar públicos jóvenes? ¿Cómo crear estímulos que despierten su curiosidad por aprender? ¿Cómo perpetuar su interés por la cultura?

Son algunas de las preguntas a las que se pretende dar respuesta a través de los datos recogidos en la presente investigación, pero probablemente surjan nuevas preguntas una vez iniciado el proceso.

Discusión y conclusiones

El foco de la investigación se detiene en los jóvenes de la ciudad de **Santander** pero, ¿por qué? El panorama cultural de la ciudad de Santander se ha visto profundamente influenciado por algunos acontecimientos sociales y políticos desde principios del siglo XX, además de sacudido por un brutal incendio (1941) que lo cambió todo tanto a nivel urbanístico como social y cultural. La vida cultural y el ocio, se han visto reducidos durante décadas a satisfacer las necesidades de los turistas que la ciudad acogía (y acoge) cada verano, ignorando alimentar las inquietudes de la ciudadanía santanderina y excluyéndola de participar activamente en cuantos proyectos y/o actividades culturales se desarrollaban.

La ciudad se encuentra actualmente inmersa en un torbellino de **nuevos proyectos culturales** de gran envergadura ya que, tras el impulso que supuso la creación del Centro Botín de Santander en 2017 y cómo este atrajo la creación de nuevos espacios e impulsó algunos ya existentes, el panorama cultural se verá enriquecido en los años venideros con tres proyectos de museos que previsiblemente la convertirán en un punto de referencia cultural a nivel nacional e internacional:

- **MUPAC** (Museo de Prehistoria y Arqueología de Cantabria),
- Centro asociado al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (**MNCARS**)
- **Faro Santander**.

Estos tres proyectos (sumados a los ya existentes) conformarán un nuevo triángulo del arte y la cultura en España y presumiblemente impulsarán tanto cultural como económicamente a la ciudad. Por ello, la juventud debe formar parte del este despertar con independencia de su condición socioeconómica, pues son el futuro de la sociedad. Conocer para valorar, y valorar para conservar y disfrutar. Para integrar las experiencias culturales en la vida cotidiana (ocio, formación, descubrimiento, experiencias) como factor potenciador de la autorrealización, el (auto)conocimiento y el enriquecimiento intelectual, la experimentación y las vivencias (estéticas, morales, sensoriales) estas deben ser accesibles (tanto física como intelectualmente).

Es necesario **despertar inquietudes** para el desarrollo integral de las personas a través de la cultura, pero también favorecer la aprehensión, el conocimiento y la apreciación del patrimonio cultural en los jóvenes como parte de su evolución como seres humanos, es decir comprendiendo la cultura como un derecho, pero también como un deber, porque **la cultura pertenece a todos.**

Referencias

- Eagleton T. (2006) *La estética como ideología*. Madrid: Editorial Trotta.
- Francés García F.J., Alaminos Chica A., Penalba García C., Santacreu Fernández O.A. (2015) *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: Pydlos Ediciones.
- Ranciere J., (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Rodríguez Gómez G., Gil Flores J. Y García Jiménez E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España, Aljibe.
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós.
- Wagensberg, J. (2017) El museo “total”, una herramienta de cambio social: *Revista CCK, 1*, 45-58.
- Wagensberg, J., (2007). *El gozo intelectual*. Barcelona: Tusquets Editores S.A.

La formación de los maestros y las maestras de Audición y Lenguaje en el Principado de Asturias. Análisis y propuestas de mejora

José Luis Remis García

Universidad de Oviedo

remisjose@uniovi.es

Resumen: Las diversas disposiciones que ordenaron los sistemas educativos en España durante las últimas décadas siempre mostraron un acercamiento, insistente, progresivo y necesario, hacia la posibilidad de una educación al alcance de todos, sin exclusiones. En esta línea, la actual y vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE) recoge, entre uno de sus principios, la necesidad de garantizar una igualdad de oportunidades, donde la equidad se erige en uno de los pilares básicos para su consecución.

Para ello, los centros educativos del Principado de Asturias diseñan y elaboran, un Programa de Atención a la Diversidad del alumnado (PAD), que constituye el elemento vertebrador para organizar los recursos que permitan una respuesta ajustada. El maestro/a especialista en Audición y Lenguaje contribuye al desarrollo del PAD aportando las estrategias necesarias en el ámbito comunicativo lingüístico.

El estudio, el análisis y las propuestas de mejora que se puedan formular en torno a la formación, inicial y continua, de este especialista dentro del contexto educativo y social del Principado de Asturias pretenderá justificar la línea de investigación que nos ocupa.

En la actualidad no existe ningún estudio que aborde este concreto campo de investigación, por lo que su desarrollo supondrá una oportunidad hacia la contribución de una educación de calidad en nuestra comunidad.

Palabras clave: Formación inicial – Formación continua - Audición y Lenguaje – Principado de Asturias

Objetivos

- Analizar los procesos de formación inicial y permanente de los maestros/as de Audición y Lenguaje en el Principado de Asturias.
- Valorar la eficacia y la funcionalidad de la formación, tanto inicial como permanente de los maestros/as de Audición y Lenguaje en el desarrollo de las competencias, detectando y formulando los principales puntos fuertes y débiles.
- Desarrollar propuestas de mejora en el diseño y la planificación de la formación inicial y permanente de los maestros/as de Audición y Lenguaje.
- Establecer las implicaciones oportunas para el sistema educativo asturiano.

Metodología

El presente trabajo de investigación, de acuerdo a los objetivos establecidos en el apartado anterior, utilizará una metodología tanto cualitativa como cuantitativa; con el ánimo de que “el uso complementario de estas técnicas permite aproximarse al ideal de conocimiento completo” (Gabriel Esteban, 2001:484).

Los diferentes procedimientos de recogida de información se establecerán de acuerdo a los diferentes objetivos perseguidos. Así:

- Para el primer objetivo, donde se analizan los procesos de formación inicial y permanente de los maestros de Audición y Lenguaje en Principado de Asturias, será necesario realizar un estudio de los diferentes planes de estudio, así como de los procedimientos habilitadores que se han llevado a cabo para el desempeño de esta función. Previamente, se recogerá un marco normativo amparado por el espíritu de cada disposición. Nos encontramos, por tanto, ante un análisis documental; el cual obedece a un proceso que se caracteriza por ser sistemático para indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar información alrededor de un tema (Morales, 2015).

Las diferentes corrientes pedagógicas y los principios que deben regir tanto la formación inicial como la permanente, serán objeto de análisis y reflexión como punto de comparativa con los procesos formativos desarrollados en el Principado de Asturias en esta especialidad docente.

El contexto conceptual es el sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación (Maxwell, 1996). De acuerdo con esta afirmación, la opinión de formadores iniciales, especialistas en activo y profesionales del ámbito que ofertan formación continua, será clave para encauzar el siguiente objetivo.

- La valoración de la formación inicial o permanente será recogida a través de entrevistas y cuestionarios.

Las entrevistas se reformularán en términos de grupos de discusión, valorándose, en su caso, la creación de grupos triangulares en función de la especificidad de los contenidos. La idoneidad de esta práctica la justifica Ibáñez (1992:58), definiéndola como “un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)”. Los participantes en este punto serán seleccionados de acuerdo a criterios equitativos y complementarios con la finalidad de que los resultados extraídos permitan conocer la percepción que de la formación en Audición y Lenguaje tienen profesionales con diferentes grados de experiencia y campos de actuación.

Por otra parte, los cuestionarios son la otra herramienta para poder extraer las conclusiones de este objetivo. Canales et. al (1994) entienden los cuestionarios como una forma de obtener información de sujetos de estudio proporcionada por ellos mismos sobre opiniones, actitudes, conocimientos o sugerencias. La necesidad de realizar una concreción exhaustiva de estos instrumentos para que logren una máxima fiabilidad conllevará un proceso de elaboración propia de los mismos, con un diseño basado en cuestionarios realizados por el grupo de investigación en Didáctica de las Lenguas, Interculturalidad y Multilingüismo en Educación (DIME) -del que formo parte- a docentes del Principado de Asturias.

Para la selección de la población objeto de estudio en esta investigación, se tendrán en cuenta todas aquellas variables que puedan reforzar el estudio, atendiendo a dos muestras representativas y complementarias de acuerdo al momento de la formación que se analice:

- o En la formación inicial: docentes que ejercen sus funciones en el Principado de Asturias y que acceden a la especialidad de Audición y Lenguaje desde las diferentes vías referenciadas.
- o En la formación continua: docentes que ejercen sus funciones en el Principado de Asturias y que participan en actividades formativas de diferentes ámbitos/temáticas y modalidades (presencial, a distancia, etc.).

En ambos casos se procurará que la muestra atienda criterios que tengan en cuenta el desarrollo de la actividad docente del maestro/a especialista en Audición y Lenguaje en los diferentes contextos, localizaciones y modalidades: rural, urbano, semiurbano, centros

ordinarios que imparten diferentes etapas educativas y centros de educación especial (CEE).

La amplitud de información requerirá de una organización exhaustiva de la misma que servirá de punto de partida para lograr el tercer objetivo de esta investigación.

- El desarrollo de propuestas de mejora en el diseño y la planificación de la formación inicial y permanente de los maestros/as de Audición y Lenguaje supone una de las tareas más complejas a sabiendas de la necesidad de ofertar posibilidades con un cierto grado de viabilidad. Para ello, de acuerdo con Lederman (1992), se hace necesario el consenso y la participación de los sectores implicados en la educación, en particular, del profesorado, responsable de trasladar al aula los cambios educativos. Para conocer los procedimientos más ajustados a la realidad se realizará un doble análisis. Por un lado, el estudio y la reflexión de cada uno de los apartados anteriores a través de una metodología DAFO. Y por otra, un exhaustivo análisis documental teniendo en cuenta las disposiciones legales de cada momento que afectan tanto a la ordenación y evaluación del sistema educativo en cada una de sus etapas como al desarrollo curricular. Del mismo modo, se establecerán correspondencias con las actuales políticas educativas ajustadas a los nuevos contextos.

Resultados

Una vez realizados los cuestionarios (que hayan sido previamente validados), junto con los grupos de discusión y las entrevistas, se establecerá una organización de los resultados bajo dos prismas. Por un lado, la diversidad en la formación inicial de los actuales especialistas en Audición y Lenguaje y sus proyecciones en el desempeño de las funciones. En este punto se considerará el grado de adecuación que perciben los entrevistados respecto de dicha formación inicial y su proyección en los procedimientos de acceso en los concursos-oposiciones al cuerpo de maestros en esta especialidad. En segundo lugar, se atenderán a los resultados en la formación permanente, tanto en las temáticas como en las modalidades en las que se imparten.

En este sentido se espera que se recojan ajustes necesarios e imprescindibles en la formación inicial para adecuarse más a la actual práctica docente; si bien, en este punto se espera una fuerte crítica a la organización de los espacios de enseñanza/aprendizaje en los que el especialista de audición y lenguaje debe ejercer su acción docente.

Discusión y conclusiones

Este apartado incluirá un apartado de conclusiones por objetivos, una reflexión personal, las limitaciones del estudio, propuestas de mejora, futuras líneas de investigación y unas reflexiones de síntesis finales.

Referencias

- Álvarez-Arregui, E., Ordiales-Iglesias, T., y Rodríguez Martín, A. (2020). *Huellas para la inclusión*. Textos universitarios EDIUNO.
- Canales, F., Alvarado, E., y Pineda, E. (1994). *Metodología de la investigación*. Washington: OPS.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Decreto 15/2012, de 8 de marzo, por el que se regula la organización del Instituto Asturiano de Administración Pública "Adolfo Posada". *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, Número 36, de 21 de febrero de 2020. <https://sede.asturias.es/bopa/2020/02/21/2020-01817.pdf>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (55) 85-105.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A., Martínez Rodríguez, J., Torres Santomé, J., Angulo Rasco, F., y Álvarez Méndez, J. M. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- González-Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Academia de la Llingua Asturiana.
- Ibañez, J. (1992). *Más allá de la sociología* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Número 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, Número 103, de 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, Número 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, Número 154, de 27 de junio de 1980. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Número 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching* (29), 331-359.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.
- Morales, O. (2015). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas*. Editorial Universitaria Félix Varela.
- Naciones Unidas. (18 de febrero de 2024). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición especial 2023*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report2023_Spanish.pdf?_gl=1*15rguxr*_ga*MTY1MzIzNzY5Mi4xNzA4Mjc0NzU4*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcwODI3NDc1Ny4xLjEuMTcwODI3NDkzMj4wLjAuMA
- Navas Ara, M. J. (Coord.). (2001). *Métodos, diseños e investigación psicológica*. UNED.
- Nuño Pérez, J. (1991). La formación de los futuros maestros: Especialidad Audición y Lenguaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (12) 167-179.
- OECD. (2005). *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. Paris: OECD Publishing. [PDF]. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>. Consultado el 22 de enero de 2024.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, Número 65, de 16 de marzo de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334>
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado*, Número 244, de 11 de octubre de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1440>
- Resolución de 31 de octubre de 2023, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado para el curso 2023-2024. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, Número 223, de 21-XI-2023. <https://sede.asturias.es/bopa/2023/11/21/2023-10154.pdf>
- Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y

- más allá (2021-2030). Diario Oficial de la Unión Europea (26.02.2021) Página 66.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017>
- Rockwell, E., y Mercado, R. (2021). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 2(4), 65–78. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.08>
- Servicio de Inspección de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. (22 de noviembre de 2024). *Procedimiento para la solicitud de atención individualizada fuera del aula ordinaria por parte de los especialistas de PT y/o AL*. https://www.educastur.es/documents/34868/38988/Curso+202324_Procedimient+o+solicitud+Apoyo+Individualizado+fuera+de+aula.pdf/010fc13e-30b9-bd963b7d7ddb2c8b1244?version=1.0&t=1696424288853
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*. (Nº Extraordinario 1987: Investigación sobre integración educativa) 45-74.

