

ACTAS DEL I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

2024

Educación
y **Diversidad**



Congreso Internacional

SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA

QUINTAS HIJÓS, Alejandro (Coordinador)

QUÍLEZ ROBRES, Alberto (Coordinador)

SIERRA SÁNCHEZ, Verónica

MARTÍN BOZAS, Fernando

Actas del I Congreso Internacional de Educación y Diversidad [Recurso Digital]

Zaragoza: Universidad de Zaragoza: Servicio de publicaciones, 2024.

ISBN: 978-84-10169-16-6

1. Comunicaciones 2. Simposios 3. Libros 4. Conferencias plenarias



Servicio de
Publicaciones
Universidad Zaragoza



Contenido

PRÓLOGO	10
COMITÉ DE ORGANIZACIÓN	18
COMITÉ CIENTÍFICO	20
COMUNICACIONES	24
Estudiantes con discapacidades intelectuales y/o del desarrollo en escolarización ordinaria: factores que influyen en su calidad de vida	25
¿Con qué herramientas se están evaluando las habilidades pragmáticas de los estudiantes con discapacidad intelectual?	27
Altas Capacidades Intelectuales y Actividades Físico-deportivas. El proyecto NO_LIMITS.....	28
De camino a la universidad: El programa Amplía Sin Límites-UZ.....	32
La anatomía revisada desde el punto de vista didáctico	35
Prácticas en la formación inicial del profesorado en educación inclusiva y justicia social	38
Experiencias educativas intergeneracionales para la cohesión territorial	40
Proyecto Multipaís: "Combatir las disparidades en el acceso a la educación inclusiva en España, Italia y Portugal": El grupo de trabajo en Aragón.....	41
El desarrollo de competencias transversales a través de la aplicación de metodologías activas	43
Aplicaciones y posibilidades de la Inteligencia Artificial en la educación formal, no formal y a lo largo de la vida.....	45
Las Diversidades y el Género desde el Trabajo Social y su educación- Trabajo Final de Magíster	46
Gamificando por la inclusión: enfoques innovadores en el aprendizaje de segundas lenguas	48
Cómo una herramienta de análisis de datos nos acerca a la diversidad: Análisis de las acciones realizadas	50
La reflexión sistemática en los proyectos de aprendizaje-servicio	51
Desarrollo de un taller de cuentacuentos en una Escuela Infantil. Experiencia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado	54
Abriendo puertas: Promoviendo la inclusión y la exploración de la vida Universitaria.....	58
Creación de un instrumento de observación que evalúe las funciones ejecutivas cognitivas en educación infantil por metodología observacional.....	60
Apoyo mediacional en diferentes contextos comunicativos: una intervención con personas con discapacidad intelectual.....	61
Le tecnologie di comunità nel lavoro socioeducativo: una revisione della letteratura (Tecnologías de comunidad en el trabajo socioeducativo: Una revisión de la literatura)	63
Estado actual de la alta capacidad en la provincia de Teruel.....	64
Protocolos de actuación para combatir los problemas de asistencia escolar en España: Revisión comparada	66
El huerto escolar como medio de conexión con el territorio en la escuela rural.....	68
Idiomas, formatos y mediadores para la promoción de soporte vital básico y desfibrilación (SVB-D): Prácticas y propuestas que involucran a la escuela, la familia y la comunidad	71

Espacios diversos de la sociedad postdigital y sus retos educativos.....	73
Proyecto transversal de atención a la diversidad en la mención de pedagogía terapéutica de los grados de Educación.....	74
Inclusión, la vulnerabilidad y apuesta por la libertad en la sociedad postdigital.....	76
La inclusión coeducativa en formatos audiovisuales desde una cartografía cuantitativa.....	78
La gestión del tiempo y la autorregulación en el uso de las TIC como herramientas para vencer la procrastinación de los estudiantes universitarios.....	79
¿Qué habilidades específicas y generales influyen en el rendimiento matemático en Educación Primaria?	82
La digitalización de los centros a debate: ¿Es la herramienta o es el uso que se hace de ella?	85
El Colegio "Gloria Fuertes": experiencia y compromiso a favor de la inclusión de las personas con discapacidad.....	87
Cuestionario de variables psicosociales para identificación del talento en personas adultas	89
Inclusión educativa a través de la creación de Entornos Innovadores de Aprendizaje en los centros educativos	91
Percepciones docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista durante el confinamiento	94
Diseño y desarrollo de Scape Rooms virtuales para la sensibilización sobre inclusión y diversidad en la educación	97
La Gamificación digital en educación superior. Una estrategia de atención a la diversidad del aula y al éxito académico	99
Importancia del asociacionismo en el trabajo y nivel educativo en personas con discapacidad auditiva. Conciencia de estigma y calidad de vida	100
¡Rescátame Mario! Un proyecto con tres íes: interdisciplinar, innovador e inclusivo	102
Evaluación para la inclusión. Requisitos claves para su implantación	104
La vuelta al mundo de Willy Fog. Una vuelta al mundo con las estudiantes del Doble Grado en Magisterio de la Universidad de Alcalá.....	107
Efectos del entrenamiento interválico de alta intensidad en el rendimiento cognitivo y académico: Revisión bibliográfica.....	109
Adolescentes, redes sociales, estereotipos de belleza y trastornos alimenticios.....	112
Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero: Colaboración del profesorado y apoyo educativo	116
Estrategias para gestionar las escuelas en contexto rurales peruanos: problemáticas, fortalezas y aspectos de mejora para garantizar una educación inclusiva.....	119
Implementación de un modelo funcional y de participación, desarrollado en el entorno natural de la escuela, en torno a las rutinas escolares y de la vida diaria, en el CEE Infanta Elena de Cuenca"	121
Comunición: comunícate hacia la inclusión a través de la mejora del aprendizaje del castellano.....	127
Aspectos socioculturales e integración de alumnos de origen asiático en estudios turísticos de la Universidad de Zaragoza	129
Promoción del bienestar mental en la Adulthood Emergente: El papel de la educación universitaria	132
Variables Psicoeducativas para la Intervención en Conductas Desafiantes en Adultos con TEA y DI: Potencialidades de la Regulación Emocional	133
Competencias transversales en el enclave universitario: el efecto predictivo de la inteligencia emocional y la motivación.....	136
Experiencias familiares ante la crianza de un hijo/a con altas capacidades: análisis las preocupaciones más comunes y apoyos más eficaces.....	139
El colegio de Huéllamo (Cuenca) a través de la historia: referencias en artículos de revistas y periódicos (1859-2002)	141

Aprender a Pensar: Inclusión del desarrollo de las habilidades del pensamiento en el currículo de Educación Primaria.....	146
La prevención de las dificultades de aprendizaje, hacia una gestión ética del riesgo en la escuela (experiencia didáctica).....	148
Percepciones del Profesorado de Religión en Aragón: Desafíos y Oportunidades en la Educación Religiosa	151
UNIZAR es diversidad. Estrategias para impulsar las políticas LGTBI+ en el mundo universitario	154
El asombro y el aprendizaje por descubrimiento como método para favorecer el aprendizaje significativo	155
El bosque de los sueños: Generando oportunidades de participación para el alumnado del grado en Terapia Ocupacional	157
Percepciones y Desafíos en la Integración de Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria: Un Enfoque desde la Formación y el Pensamiento Crítico	160
¿Se conectan las matemáticas con otras áreas? Evidencias desde una facultad de educación.....	162
Ser agente causal de la propia vida. Evaluación de la autodeterminación a través de la Escala AUTODDIS.	164
Revisión y adaptación de un instrumento para la detección temprana del talento musical	166
La gamificación como recurso eficaz para la inclusión educativa en la didáctica de la lengua española.	169
Racodil: raíces compartidas en la diversidad e inclusión lingüística.....	172
Literatura Infantil y Juvenil y diversidad: el caso de la obra de Bernat Cormand.....	174
El cuento motor como recurso metodológico interdisciplinar en el Grado en Magisterio de Primaria....	175
Incorporando la interdisciplinariedad en la formación del profesorado de secundaria, bachillerato, FP e idiomas: una experiencia desde las áreas de sociología, pedagogía y psicología.....	178
El futuro de la educación tiene una mirada 360. Rutas de aprendizaje en la educación superior.....	180
Descubriendo un ocio inclusivo: Un estudio de caso	182
Lenguajes perceptivos en la educación artística de personas con síndrome Down	185
Análisis de la situación actual de la educación afectivo sexual. enfoques y necesidades educativas.....	187
Formación de maestros y maestras: Agentes de cambio hacia la igualdad afectivo-sexual en el aula	188
Accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad en museos: estudio bibliométrico mediante vosviewer"	190
El cambio de actitudes hacia la inclusión educativa. propuestas de formación de profesorado	192
Educación y atención a la diversidad cultural en Camerún: percepciones y valoración de los profesores y futuros profesores de educación secundaria de Camerún	194
Thinking based learning: metodología para el desarrollo de la cultura de pensamiento en escuelas musealizadas	196
Un proyecto de innovación educativa en los estudios del grado de educación social. Una propuesta interdisciplinar basada en el aprendizaje basado en retos.....	200
Adolescentes, redes sociales, estereotipos de belleza y trastornos alimenticios.....	202
Perfeccionismo multidimensional y afecto en población infantil española	205
Representación de las personas con discapacidad en el aula de lengua extranjera inglés de secundaria..	208
El bienestar emocional y la actividad física en el rendimiento escolar del alumnado con altas capacidades intelectuales	210
Valoración del aprendizaje en la plataforma Collective Learning: perspectivas de estudiantes universitarios en actividades educativas.....	214
La evaluación por pares en el ámbito universitario: una metodología a lo largo de todo un grado.....	215
Perspectivas de los centros rurales frente a los urbanos en la valoración de un proyecto de Inteligencia colectiva para el desarrollo de competencias socio-emocionales en la plataforma Collective Learning..	218

El uso de aplicaciones móviles para mejorar los componentes de la condición física orientada a la salud	219
Enseñando juegos populares y tradicionales de Castilla-La Mancha	222
De la metodología a la práctica: aprendizaje de la metodología observacional en la investigación doctoral y su aplicación en la educación.....	225
Las funciones de la red integrada de la orientación educativa según los servicios de orientación y el profesorado	228
¿Qué tipos de preguntas se plantean en las aulas de Educación Primaria?.....	231
Sentidos y significados de la escuela rural a partir de las voces del profesorado	233
Inclusión y afectos en matemáticas: una experiencia docente en un entorno rural.....	235
¿Discalculia? Una desconocida en el entorno familiar del alumnado de Educación Infantil y Primaria..	238
La prevención del suicidio entre adolescentes en España: Enfoque comparado y revisión de intervenciones"	240
La diversidad lingüística en Aragón a través de la música: un proyecto para el Grado en Educación Primaria	243
La interculturalidad en la educación musical a través del arte mudéjar aragonés	246
Gamificación en Educación Primaria: propuesta de diseño para medir la influencia en el rendimiento y otras variables motivacionales en matemáticas	249
Música y tecnología (TIC) en una escuela rural de China: un estudio de caso de estudiantes de preescolar	251
Socioafectividad e inclusión en el aula bilingüe: una experiencia a través de la "matemagia"	252
SIMPOSIOS	256
Para cada persona una vida plena, para una vida plena, un empleo con sentido	257
Doble excepcionalidad y autismo: navegando por las dimensiones de género, diagnóstico, autodeterminación y camuflaje social.....	258
Retraso en el diagnóstico y diagnósticos erróneos: El caso de Lucía	260
El camuflaje en el autismo: una revisión sistemática.....	261
Las personas con autismo en la acción pastoral de la Iglesia. Avances en la generación de apoyos y oportunidades de participación en acciones autodeterminadas.....	262
La Evaluación del Trastorno del Espectro Autista desde una perspectiva de Género	263
"Sustainable" Education. Pedagogical Contributions for Inclusion and Social Justice	264
Places of Educational Care: from Pedagogical Category to Instrument of Inclusion.....	266
An Education for Children with Rights. Confronting Prejudice to Reduce Age Discrimination Against Children	267
Digital Ecology: Media Education for Sustainability and Inclusion	268
Evaluate the Quality of Inclusion in the Classroom with the Index/3-P.....	269
“Learn. The Mother Tongue and Other Languages”: from Scientific Research to Linguistic and Educational Experimentation in Primary School.....	270
Validar o no validar, esa es la cuestión: desde el marco de la transición digital y la innovación educativa	271
“Desarrollo y validación de un programa para el desarrollo de la creatividad en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria"	272
La importancia de motivar al alumnado con altas capacidades en la adquisición del inglés.....	274
Explorando el potencial del metaverso: implicaciones para la educación y la diversidad	276

Hacia la validación de material pedagógico multimodal y con realidad aumentada para la diversidad en el aula de lengua extranjera	278
Metodologías y recursos que favorecen la inclusión y el desarrollo de competencias en el alumnado....	280
Sergio Cored-Bandrés	280
Implementación de un programa de intervención en habilidades sociales fundamentado en tecnología para estudiantes con autismo	282
STEAM en acción: Integrando disciplinas para desarrollar competencias y adaptarse a las demandas del siglo XXI.....	284
Análisis del rendimiento académico en educación secundaria: influencia de las metodologías.....	286
Aprendizaje Cooperativo en el aula: beneficios y desafíos de su puesta en práctica.....	287
¿Lo compartimos? Uso de ApS y TIC/TAC/TEP para favorecen la inclusión, competencias y Habilidades para la Vida (HV) de la OMS en el alumnado. Creación de un decálogo, replicabilidad y continuidad..	288
Equidad e inclusión educativa del alumnado con altas capacidades.....	290
Educación y diversidad: el alumnado con altas capacidades en la escuela inclusiva	292
Entre altas capacidades y discapacidad: la doble excepcionalidad como paradoja educativa	294
Enriquecimiento cognitivo y socio-emocional: Un programa de mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades. Amentúrate-UC	296
El alumnado con dificultades lectoras y altas capacidades	297
Experiencia de enriquecimiento curricular a través de la lectura: de la curiosidad al aprendizaje.....	299
Enriquecimiento digital vinculado al modelo sem-r de lectura para dar respuesta al alumnado con altas capacidades	300
Escuela y familias de origen extranjero: Retos y prácticas de éxito	301
La figura del mediador intercultural en España: un puente entre escuela y familia	303
Participación de las familias de origen extranjero en las escuelas de educación primaria: Imágenes y retos	305
Prácticas educativas interculturales en las escuelas: familias y convivencia.....	307
¿Cómo debemos comunicarnos con las familias de origen extranjero? Algunas ideas clave.....	309
Liberar el potencial educativo: Salvando las distancias en la comunicación entre la escuela y el hogar en la provincia rural de Sha'an Xi, China	310
Actuaciones en las AFAs para favorecer la inclusión social y educativa de las familias extranjeras: Prácticas de éxito en la ciudad de Barcelona.....	311
The Fundamental Pedagogy: Hermeneutic-Phenomenological Research Perspectives on Educational Relationships.....	312
Hermenéutica-Fenomenología y Generatividad. Cómo educar para el cuidado intergeneracional.....	314
“Cuerpos en escena”: sobre una fenomenología del cuerpo entre identidad y alteridad	315
Sostenibilidad, Inclusión y escuela: trayectorias vocacionales para estudiantes inmigrantes	316
Burnout en la escuela: un enfoque hermenéutico-fenomenológico	317
Sentido y método de la investigación histórico-educativa en la pedagogía fundamental; La investigación educativa histórica en la Italia del siglo XX: el caso de los maestros rurales.....	318
Literatura infantil e inclusión.....	320
Atención educativa a la diversidad sexual y de género.....	321
Experiencias de las familias de niños y niñas transexuales, antes, durante y después del tránsito. Algunas conclusiones que nos ofrece la investigación	323
Infancias trans en las escuelas.....	326
Buenas prácticas educativas. la experiencia del CEIP Figueruelas: “PEQUEÑAS PUNTADAS GRANDES REDES”	329
La diversidad sexual en las aulas aragonesas.....	331
¿La educación no formal contempla la diversidad de todas las personas?	334

La accesibilidad y la inclusión no se refleja de manera equivalente en la educación no formal que en la formal.....	336
Tecnologías para la educación patrimonial en el contexto de la diversidad	337
¿Por qué salir del aula para aprender en la adolescencia?	338
Conocimiento y empatía: la esencia de un buen educador	339
Descubriendo horizontes literarios: Un club de lectura más inclusiva que rompe barreras.....	340
New alliances between exercise professionals and pedagogists in school in hospital. The Physical Literacy perspective	341
School in hospital: teaching and learning in non-standard scenarios.....	343
Body and teaching in hospital schools in Lombardy, the outcome of the research	344
Physical literacy as a design framework – the rubric as a design tool	345
Precision-based exercise programme and school in hospitals: a new alliance to promote physical literacy in children, adolescents and young adults with haematological malignancies	346
The physical literacy framework in school curriculum design	347
Experiencias docentes inclusivas en educación física: de la teoría a la práctica	348
El medio natural como entorno inclusivo	349
El sendero lector	350
Desde la formación inicial hasta mi futura acción docente, ¿qué más me hace falta?.....	351
Percepción de las altas capacidades en el aula de educación física	352
La escuela inclusiva de fútbol up&down.....	353
¿Qué medidas tomar para integrar eficazmente teoría y práctica universitaria? Participación del alumnado de máster en situaciones reales	354
Desarrollo de prácticas científicas: desde Educación Infantil hasta la Universidad	355
Atendiendo a la diversidad en las primeras etapas educativas: un espacio de ciencias de libre elección para trabajar las mezclas	356
El modelo de las 5E en Educación Primaria para trabajar los sentidos	358
El agua de nuestra ciudad. Una propuesta para trabajar la idea de contaminante en la formación inicial de maestros	359
Modelización de proteínas: una actividad en la formación de Profesorado para crear modelos de proteínas en diferentes niveles de Secundaria y Bachillerato.....	360
El dibujo anatómico a través del método ORDER como estrategia para modelizar el aparato digestivo	361
Percepciones de los maestros y las maestras en activo sobre las dificultades y necesidades para la puesta en marcha de prácticas científicas	362
LIBROS	365
Pedagogía Diferencial Adaptativa	366
"Filastrocche d'Amor cortese"	367
"Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità".....	368
Exposición itinerante de arte tradicional africano: "Educación y visualidades colonizadas".....	369
"Respira. Aprende la gestión emocional a través del mindfulness y la neurociencia"	370
"Tu pieza es importante".....	371
CONFERENCIAS.....	372
Cuerpo, mente y aprendizaje en aulas más humanas	373

Diseñar hasta los límites. Estrategias para abrir nuevas posibilidades, retos y desafíos para todo el alumnado	375
Educación integral, diversidad e inclusión	376
Salud y derechos sexuales.....	377
Educar con elegancia: filosofía de la educación	378
Pantallas y salud mental.....	379
O.U.A.D.: de la discapacidad a la diversidad	380
Mitología, tecnología y cultura. Los nuevos dioses en educación.....	381
Cuerpo, mente y enseñanza en aulas más humanas	382

PRÓLOGO

Alejandro Quintas Hijós y Alberto Quílez Robres
Directores del Congreso

La educación ha sido siempre un fenómeno social y personal. Este congreso ha pretendido tener ese mismo carácter, buscando la presencia personal en un espacio-tiempo descentralizado como es la ciudad de Teruel. Un congreso científico tiene sentido al poder congresar a una comunidad que le une ciertos intereses y valores, como es la construcción de conocimiento, el diálogo y, el avance científico en el campo de la ciencia de la educación. Del mismo modo, sí merece la pena presenciarse en una misma ciudad es porque se abren posibilidades de conocer a personas que trabajan en líneas de investigación iguales o similares y, a otras comunidades que trabajan con enfoques diferentes y cuestionan nuestros quehaceres. En ambos casos, el enriquecimiento que se produce es inigualable e incuestionable.

La educación sigue siendo un pilar básico en cualquier sociedad moderna democrática, pero aún existen reticencias a nivel logístico, material, empírico o científico; es decir, se requieren esfuerzos para ensalzar el papel de la buena educación, que puede mejorarse con una provechosa y adecuada investigación. La organización de este congreso se ha basado en ambos enfoques, porque se consideran posibles: una educación mejor, y una investigación útil. Ello conlleva un diálogo argumentado y estudiado que contenga diferentes enfoques como los que han sido exhibidos en este congreso —positivismo, constructivismo, historicismo, fenomenología, entre otras—, diferentes áreas —didácticas específicas, psicología de la educación, sociología, filosofía, etc.— y por supuesto, en diferentes idiomas —español, portugués, italiano, entre otros—.

La diversidad, por otro lado, es un enfoque o planteamiento con el que se quiere compensar la otra visión tradicional en la historia de la humanidad: la homogeneidad. Ambas son miradas con las que se enfrenta la realidad, tendentes a la unicidad o a la pluralidad. Siempre lo más importante será considerar al 100% de las personas y al 100% de las condiciones de su contexto, ya que todos somos iguales a la vez que todos somos diferentes. Solo desde esta perspectiva universalista podrá haber realmente inclusión. La inclusión será, en todo caso, una inclusión de toda la realidad.

Así, la diversidad, como concepto fundamental en la sociedad del siglo XXI, abarca muchas dimensiones que van más allá de la aceptación de diferencias visibles. En esta realidad marcada por la globalización y la interconexión digital, la diversidad se ha convertido en un valor esencial no solo para la convivencia pacífica, sino también para el progreso y la innovación social.

En primer lugar, es importante reconocer que la diversidad va mucho más allá de la superficialidad de las características físicas. Abarca una amplia gama de aspectos que incluyen, pero no limitan, la diversidad cultural, étnica, religiosa, lingüística, de género, de orientación sexual, de habilidades y discapacidades, así como también la diversidad socioeconómica y generacional. Cada una de estas dimensiones contribuye a enriquecer el entramado social, aportando perspectivas únicas y experiencias vitales que perfeccionan el tejido de la humanidad.

La diversidad cultural, por ejemplo, nos permite explorar y apreciar una multiplicidad de tradiciones, costumbres, idiomas y formas de entender el mundo. La capacidad de navegar y apreciar estas diferencias culturales se vuelve esencial para la comunicación efectiva y la colaboración global.

La diversidad de género y orientación sexual es otro aspecto fundamental en la sociedad contemporánea. La lucha por la igualdad de género y la inclusión de personas LGBTQ+ ha cobrado fuerza en los últimos años, transformando las normas sociales restrictivas y abriendo camino para una mayor representación y participación en todos los ámbitos de la vida.

Asimismo, la inclusión de personas con discapacidades ya sean físicas, cognitivas o sensoriales, es un aspecto esencial de la diversidad. La accesibilidad y la eliminación de barreras son un objetivo prioritario para garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades y puedan contribuir plenamente a la sociedad.

En este contexto, la inclusión se convierte en el vehículo que permite que la diversidad cobre un sentido identitario de igualdad y equidad. La verdadera inclusión va más allá de simplemente tolerar las diferencias y de una convivencia en un mismo espacio-tiempo; implica crear entornos que celebren y valoren la diversidad en todas sus formas. Desde los lugares de trabajo hasta las instituciones educativas y los espacios públicos, la inclusión requiere un compromiso activo con la justicia social.

Definitivamente, la diversidad y la inclusión son pilares fundamentales de una sociedad justa y próspera. Al reconocer y celebrar la multiplicidad de experiencias humanas, podemos construir un mundo donde todas las personas sean valoradas y tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Este congreso, totalmente presencial, ha levantado el interés de 242 congresistas matriculados, aunando 106 comunicaciones orales, 15 simposios, 5 exposiciones de libros y 9 conferencias plenarias. Igualmente, han existido aportaciones diversas cuyo trabajo se ha realizado o basado en países como Portugal, Italia, China o Camerún. Todos los trabajos aportados han sido previamente revisados por un proceso de revisión ciego gracias al Comité Científico.

Respecto a las conferencias, el congreso se abrió y cerró con sendas conferencias a cargo de Hernán Aldana, un destacado profesor argentino con experiencia en biología y neurociencia desarrollando el tema "Cuerpo, mente y aprendizaje en aulas más humanas", abordando esta temática desde las perspectivas del estudiante y del profesor. Sus conferencias representan un puente entre la comprensión científica del funcionamiento corporal y cerebral y su aplicación en entornos educativos, tanto formales como informales, destacando la importancia de integrar el cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la primera conferencia, el profesor Aldana se sumerge en la experiencia del estudiante, subrayando la interconexión entre el cuerpo, la mente y el aprendizaje. Destaca que dejar fuera al cuerpo de la ecuación educativa es perjudicial y propone una visión más holística que reconoce la influencia del cuerpo en el proceso de aprendizaje. Identifica cuatro formas en las que el cuerpo del estudiante se ve afectado en el aula y ofrece claves para maximizar su potencial, enfatizando en la importancia de la actividad muscular y visceral para mejorar el rendimiento académico. Esta perspectiva desafía el enfoque centrado exclusivamente en el cerebro, abogando por una comprensión más completa del ser humano en su totalidad. La segunda parte de la conferencia, se enfoca en el impacto del cuerpo del profesor en el proceso educativo. Destaca la importancia de aspectos como la voz, la mirada, la postura corporal y la actividad visceral del docente y, cómo estos elementos influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Resalta la idea de que los docentes empáticos y didácticos pueden sincronizarse cerebralmente con sus estudiantes, lo que mejora significativamente la calidad de la enseñanza. Además, explora la noción de que la pedagogía está intrínsecamente relacionada con la genética y sugiere que adoptar un enfoque más natural, similar al de los niños, puede promover una mayor conexión mente-cuerpo en entornos educativos más humanos.

Definitivamente, las conferencias de Hernán Aldana proporcionan una visión holística y fundamentada científicamente sobre la importancia del cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su enfoque integrador invita a repensar las prácticas educativas tradicionales y promueve la creación de aulas más humanas, donde se reconozca y valore la interrelación entre el cuerpo, la mente y el entorno educativo.

La segunda conferencia del congreso corrió a cargo del Filósofo y Profesor de la Universidad de Córdoba, José Carlos Ruiz. Presentó una perspectiva profundamente reflexiva sobre el arte de educar en su conferencia "Educar con elegancia: filosofía de la educación". Con una analogía ingeniosa entre la educación y la artesanía, Ruiz resalta la importancia de trabajar con proximidad y valorar la singularidad de cada estudiante, lo que refleja la esencia misma del arte.

Desde esta premisa, Ruiz explora la noción de elegancia en el contexto educativo, destacando su conexión etimológica con la elección. En una sociedad marcada por una multiplicidad de opciones, la capacidad de elegir se convierte en una habilidad esencial que los maestros deben cultivar en sus alumnos. Más allá de la mera estética, la elegancia se presenta como una cualidad que implica discernimiento y refinamiento en las elecciones que se hacen en la vida.

A lo largo de la conferencia, se analizan las herramientas que los educadores deben dominar como verdaderos artesanos, resaltando la elegancia como una de las más importantes. Esta elegancia educativa no se limita a la forma en que se presenta el contenido o se desarrollan las actividades, sino que implica una actitud consciente de elección en todo momento. Es la capacidad de seleccionar cuidadosamente los enfoques pedagógicos, los materiales didácticos y las estrategias de enseñanza que mejor se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes.

Además, el profesor Ruiz subraya la importancia de educar el criterio de los alumnos, ayudándoles a desarrollar una personalidad sólida y auténtica en un mundo lleno de opciones y posibilidades. Esta educación del criterio no solo trata de enseñarles a tomar decisiones informadas, sino también de fomentar la reflexión crítica y la responsabilidad ética en sus elecciones. De esta forma, ofrece una mirada inspiradora sobre el arte de educar, e invita a los educadores a trabajar con elegancia y sabiduría en el proceso de formación de los jóvenes. Su enfoque en la elección consciente y la educación del criterio resuena como una guía valiosa para cultivar una educación auténtica y significativa en un mundo cada vez más complejo y diverso.

En la tercera conferencia, Alejandro Quintas Hijós, profesor de la Universidad de Zaragoza, ofrece una mirada provocativa y reflexiva sobre el papel de la mitología y la tecnología en la cultura contemporánea en su conferencia "Mitología, tecnología y cultura. Los nuevos dioses en educación". En un mundo donde la tecnología ocupa un lugar central, Quintas invita a adoptar una perspectiva más amplia y profunda sobre el fenómeno educativo, explorando cómo los mitos del pasado y del presente continúan moldeando nuestra comprensión y práctica de la enseñanza.

La conferencia comienza desafiando la noción de que lo nuevo en educación es completamente innovador y lo tradicional está obsoleto. Propone que al conocer los mitos tanto antiguos como contemporáneos, podemos ganar una perspectiva más rica sobre la educación y repensarla de manera más amplia y significativa. ¿Cómo influyen los mitos en nuestra comprensión de conceptos fundamentales como la verdad, el bien y la belleza? ¿Qué paralelos podemos trazar entre los mitos clásicos y nuestra relación con la tecnología moderna?

El conferenciante hace preguntas intrigantes que invitan a la reflexión: ¿Qué error cometió Narciso frente a su pantalla, y cómo se relaciona con nuestra dependencia de los smartphones en la actualidad? ¿Cómo la tecno-bruja Medea podría ser un precursor de la inteligencia artificial y qué lecciones podemos aprender de su historia? Estos interrogantes sirven como punto de partida para explorar cómo los mitos y las narrativas continúan moldeando nuestra comprensión del mundo y, por ende, nuestra manera de vivir y educar.

A lo largo de la conferencia, Quintas entrelaza los mitos con estudios científicos, filosóficos y didácticos para ofrecer una visión holística y enriquecedora del tema. Su enfoque multidisciplinario desafía las concepciones tradicionales de la educación y abre nuevas posibilidades para repensarla en el contexto de una cultura tecnológica en constante evolución.

En cuarto lugar, Fernando Latorre, director de Secretariado del Oficina de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza ofrece una conferencia titulada "O.U.A.D.: de la discapacidad a la diversidad", donde explica el camino recorrido por la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD) desde su creación en 2007 hasta la actualidad. Esta conferencia representa un testimonio real y abrumador sobre la transformación de la atención al estudiantado en la Universidad de Zaragoza, pasando de un enfoque centrado únicamente en la discapacidad a una perspectiva más amplia de la diversidad, que promueve la inclusión plena en la vida académica.

Latorre comparte cómo la OUAD ha evolucionado a lo largo de los años, ampliando sus áreas de trabajo y adaptándose a las necesidades cambiantes de la comunidad estudiantil. Esta evolución histórica refleja un compromiso continuo con la igualdad de oportunidades y la diversidad en el entorno universitario, reconociendo que la inclusión va más allá de la discapacidad y abarca una variedad de identidades y experiencias.

La conferencia es una oportunidad para reflexionar sobre los logros alcanzados y los avances y mejoras que aún quedan por superar en el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva. Se exploran las prácticas y políticas que han permitido avanzar desde una atención exclusiva a la discapacidad hacia un enfoque más holístico que celebra la diversidad en todas sus formas.

Además, se destaca la importancia de la colaboración y el compromiso de toda la comunidad universitaria en la promoción de la inclusión y la igualdad de oportunidades. La conferencia de Latorre sirve como una llamada a la acción para seguir avanzando hacia una universidad más accesible, diversa y acogedora para todos sus miembros.

A continuación, María Caldeira, una destacada educadora portuguesa con una amplia experiencia en el campo de la supervisión y orientación pedagógica, así como en la gestión escolar, presenta una conferencia internacional de gran relevancia titulada "Educación integral, diversidad e inclusión". Su formación y experiencia en el ámbito educativo la posicionan como una voz autorizada en el tema, y su liderazgo como directora de la Agrupación de Escuelas do Alto do Lumiar en Lisboa y presidenta de la Asociación Internacional BeEmotional demuestran su compromiso con la promoción del aprendizaje social y emocional en todo el mundo.

En su conferencia, Caldeira aborda la importancia de establecer una escuela inclusiva en Portugal, donde cada alumno, independientemente de sus circunstancias personales y sociales, pueda recibir una educación de calidad que facilite su inclusión escolar y social. Destaca que la inclusión no solo implica la presencia física de todos los estudiantes en el aula, sino también la adaptación de los procesos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada uno.

Una de las principales medidas destacadas por la conferenciante es la propuesta de flexibilización curricular, que otorga a las escuelas mayor autonomía para adaptar sus planes de estudios y métodos de enseñanza. Esto incluye la implementación de componentes como la ciudadanía y el desarrollo, la formación de equipos educativos, la realización de proyectos educativos y la utilización de métodos evaluativos y modalidades educativas diversas. Estas medidas están diseñadas para promover un aprendizaje más inclusivo y participativo, donde cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial y contribuir positivamente a la comunidad educativa.

La conferencia de Caldeira resalta la importancia de abordar la diversidad en el aula de manera integral, reconociendo las diferentes habilidades, necesidades y contextos de cada estudiante. Su enfoque en el aprendizaje social y emocional refleja la creciente conciencia de la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes para promover su bienestar y éxito en la vida.

En la última jornada de congreso, Coral Elizondo, una experimentada psicóloga y educadora con más de tres décadas de trayectoria profesional, presenta una conferencia inspiradora titulada "Diseñar hasta los límites. Estrategias para abrir nuevas posibilidades, retos y desafíos para todo el alumnado". Su pasión por la mejora continua del sistema educativo la ha llevado a explorar nuevas formas de enseñar y aprender, desafiando los límites del diseño educativo tradicional.

En su conferencia, Elizondo aborda la necesidad de que los docentes movilicen a todos los estudiantes hacia terrenos desconocidos, rompiendo con el diseño único y rígido que a menudo limita el potencial de cada alumno. Destaca la importancia de diseñar hasta los límites, es decir, de explorar nuevas formas de enseñanza que abran nuevas posibilidades, retos y desafíos para todos los estudiantes, sin dejar a ninguno atrás.

Una de las ideas centrales que propone es la necesidad de adaptar el diseño educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, reconociendo y potenciando sus habilidades y fortalezas únicas. Esto implica salir de la zona de confort del diseño tradicional y explorar nuevas estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión y la diversidad en el aula.

La conferencia de Elizondo es un discurso motivador para llamar a la acción a los educadores, instándolos a buscar constantemente nuevas formas de involucrar a todos los estudiantes y desafiarlos a alcanzar su máximo potencial. Proporciona estrategias prácticas y herramientas que los docentes pueden utilizar para

diseñar experiencias de aprendizaje que sean significativas, relevantes y enriquecedoras para todos los alumnos.

A continuación, Nieves Moyano, una destacada profesora e investigadora de la Universidad de Jaén, ofrece una conferencia esclarecedora sobre el tema de "Salud y derechos sexuales". Con una amplia experiencia en psicología evolutiva y de la educación, Moyano se ha destacado por su investigación en la evaluación de la sexualidad humana y su relación con los contextos socioeducativos, especialmente en lo que respecta a la diversidad afectivo-sexual.

En su conferencia, Moyano destaca la importancia de reconocer la sexualidad dentro de un marco de salud y derechos humanos fundamentales, alejándola de cualquier forma de violencia. Utilizando la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), enfatiza que la salud sexual no se limita al aspecto físico, sino que abarca el bienestar emocional, mental y social relacionado con la sexualidad.

Uno de los puntos clave que la profesora Moyano aborda es la necesidad de analizar la sexualidad desde un enfoque interseccional, que considere las múltiples dimensiones que influyen en la experiencia sexual de mujeres y hombres en la sociedad actual. Reconoce las dificultades y barreras existentes en este ámbito, que pueden estar relacionadas con el género, la orientación sexual, la identidad de género, la etnia, la clase social y otras características.

Además, destaca la importancia de la educación sexual como una herramienta fundamental para construir conocimiento y libertad en relación con la protección de los derechos sexuales. Argumenta que la educación sexual no solo proporciona información sobre aspectos biológicos y de salud, sino que también promueve valores de respeto, igualdad y consentimiento y, capacita a las personas para tomar decisiones informadas y saludables sobre su vida sexual.

Por último, el Dr. Matías Real-López presenta una conferencia crucial sobre el tema "Pantallas y salud", donde aborda los impactos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la salud mental de niños y adolescentes. Como destacado psiquiatra especializado en psiquiatría infantil y de la adolescencia, su experiencia y liderazgo en el campo lo convierten en una voz autorizada en este tema.

Real-López destaca el papel omnipresente que las pantallas tienen en la vida cotidiana de las personas, especialmente de los más jóvenes, donde el uso de las TIC comienza desde la primera infancia. Para los adolescentes, la interacción a través de internet se ha convertido en una realidad internalizada que influye profundamente en la forma en que perciben y experimentan el mundo que les rodea.

El conferenciante señala que las características únicas de las pantallas modernas pueden facilitar comportamientos problemáticos o incluso patológicos. Además, enfatiza que el uso de estas tecnologías puede interferir en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y adolescentes, afectando áreas importantes como el autocontrol, la asertividad, la autoestima, la empatía y la gestión emocional.

Es fundamental prestar atención a estos potenciales riesgos, ya que los cambios inducidos por el uso excesivo de pantallas podrían transformar la forma en que toda una generación interactúa y procesa la información cognitivamente. Por lo tanto, Real-López aboga por una mayor conciencia y medidas preventivas para mitigar los efectos negativos del uso indebido de las TIC en la salud mental de los jóvenes.

La realización del Congreso cuenta con una sólida y diversa red de apoyos institucionales, coordinados por la Cátedra Caja Rural para el desarrollo del talento y la personalización del aprendizaje de la Universidad de Zaragoza. Esta cátedra, establecida como el pilar fundamental del evento, muestra un firme compromiso con la innovación educativa y la promoción del potencial individual de los estudiantes.

La colaboración de la Caja Rural de Teruel como entidad colaboradora es esencial, ya que proporciona apoyo financiero y logístico para la realización del Congreso. Su compromiso con la educación y el desarrollo regional se refleja en su participación en este evento y en muchos otros, destinando hasta un 10% de sus beneficios al ámbito de la educación.

Por su parte, la Universidad de Zaragoza, como institución académica, ofrece su respaldo institucional para la organización y desarrollo del Congreso. Su reputación en el ámbito educativo garantiza la calidad y relevancia del evento. En concreto, se agradece especialmente el apoyo institucional y económico del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, al cual pertenecen 28 de los congresistas participantes en este Congreso de las tres facultades educativas donde el Departamento tiene responsabilidad: la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, la Facultad de Educación de Zaragoza y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel.

Además, los gobiernos locales y regionales, representados por el Ayuntamiento de Teruel y el Gobierno de Aragón, brindan apoyo institucional al Congreso, resaltando la importancia que se otorga a la educación y la diversidad.

El respaldo del Ministerio de Educación y Formación Profesional subraya la relevancia nacional del evento y su relación con las políticas educativas del país.

La colaboración con asociaciones educativas como la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, la Asociación Aragonesa de Altas Capacidades Sin Límites y el Colegio de Educadores Sociales de Aragón enriquece el Congreso al proporcionar una perspectiva multidisciplinaria y una red de expertos en diversos campos relacionados con la educación y el desarrollo del talento.

Por último, la participación y asesoramiento de la Oficina de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza ayuda a la educación y la diversidad, procurando un equilibrio armonioso entre ambos ámbitos y facilitando la integración de contenidos inclusivo y accesible.

La Cátedra Caja Rural de Teruel para el desarrollo del talento y personalización del aprendizaje es una iniciativa que surge para materializar diversas iniciativas de investigación, innovación y transferencia en el ámbito de la educación y la diversidad. Su objetivo principal es impulsar el desarrollo del talento y la personalización del aprendizaje en este campo específico.

Para lograr este propósito, la cátedra se propone diversas metas y ofrece una serie de servicios y oportunidades. Por un lado, busca impulsar nuevos proyectos innovadores en el ámbito educativo. Entre estos proyectos se incluye la organización de un congreso científico descentralizado sobre educación y diversidad en Teruel, jornadas de orientación universitaria y emprendimiento, reconocimientos y premios al desarrollo del talento, comunidades formativas itinerantes, creación de líneas de investigación doctoral internacional, y el desarrollo de patentes.

Por otro lado, la cátedra se compromete a apoyar iniciativas ya existentes relacionadas con su temática. Esto puede incluir el respaldo a títulos propios sobre educación y diversidad, proyectos de transferencia social que buscan aplicar el conocimiento académico en la práctica, y cursos de formación específica para profesionales del ámbito educativo.

Desde la configuración inicial del Congreso, se confeccionó y estableció un conjunto de principios éticos que se comparten desde la organización y que han sido avalados por los congresistas al enviar sus propuestas. Estos principios deben guiar siempre el quehacer educativo y científico. A continuación, se exponen dichos principios:

Principios éticos en la investigación científica

1. Sentido: la ciencia debe estar siempre orientada por objetivos y metas racionalmente fundamentados. La mera producción o la repetición en cadena no tiene por qué implicar una consecución de esos fines, así como tampoco el estancamiento teórico o práctico en un área de conocimiento. El sentido del acto científico debe estar constantemente revisado.

2. Diálogo: el conocimiento humano es dinámico, y requiere de un debate riguroso y fundamentado entre seres racionales. Un congreso, como el presente, pretende dar más oportunidades de diálogo y debate

respetuoso y que busque la mejora del conocimiento. La crítica, el debate, y el análisis mutuo debe guiar el camino conjunto del conocimiento.

3. Veracidad: la verdad es uno de los valores que deben guiar la investigación científica, y ello implica integridad y coherencia por parte de los investigadores. En ocasiones, podemos saber qué afirmaciones son falsas, aunque no siempre sepamos cuáles son ciertas.

4. Rigurosidad: los caminos para acercarse a la verdad son múltiples y están bastante estudiados, según la naturaleza de la realidad que se estudie. Ello exige que los investigadores sean totalmente honestos y transparentes con sus procedimientos científicos.

5. Responsabilidad: la sociedad democrática actual ha depositado en la comunidad científica la responsabilidad de crear conocimiento científico válido y riguroso. Los científicos deben estar comprometidos con esa confianza pública que se les ha dado. Ello requiere que el investigador sea responsable con los fines elegidos, los métodos usados, la gestión de la financiación, o la ética de la investigación.

Principios éticos de la educación

1. Sentido: el bien es aquello a lo que todas las cosas tienden, planteó Aristóteles. El estudiante, en tanto que ser humano, busca su mejora; cuando esta búsqueda no pueda hacerla por sí mismo, la función del profesor cobra mayor importancia aún.

2. Oportunidad: esa tendencia al bien no debe ser obstaculizada por razones contextuales, como frecuentemente sucede. Por tanto, todo el alumnado debe tener igualdad de oportunidades para acceder a la educación y recibir un trato justo y sin discriminación por motivos de género, raza, religión, orientación sexual, entre otros.

3. Talento: es un deber dar oportunidades y tiempo de desarrollo a todas las capacidades de todo el alumnado.

4. Diversidad: el desarrollo de los talentos de cualquier estudiante implica conocer con rigor y detalle toda la diversidad de alumnado que existe. Es una exigencia de la educación la personalización de la enseñanza, la voluntad docente, la ausencia de prejuicios y el esfuerzo orientado.

5. Profesionalidad: el cuerpo de maestros y profesores es una de las profesiones más relevantes en una sociedad democrática, al mismo nivel que los sanitarios o los jueces. Se debe revalorizar la función docente, comenzando por aumentar la propia calidad profesional. Ejercer con la máxima calidad la profesión docente es uno de los mayores deberes de la sociedad actual.

COMITÉ DE ORGANIZACIÓN

Se agradece enormemente el trabajo del Equipo de Dirección y Organización:

Dirección:

Dr. Alberto Quílez Robres. Universidad de Zaragoza.

Dr. Alejandro Quintas Hijós. Universidad de Zaragoza

Fernando Latorre Dena. Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad

Secretaría Técnica:

Dra. Verónica Sierra Sánchez. Universidad de Zaragoza. España

Vocalías

Dr. Fernando Martín Bozas. Universidad de Zaragoza. España

Dr. Alberto Nolasco Hernández. Universidad de Zaragoza. España

Dña. Natalia Yagüe San Juan. Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad

Dr. Marta Bestué Laguna. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Lorena Latre Navarro. Universidad de Zaragoza. España

Dr. Sergio Cored Bandrés. Universidad de Zaragoza. España

COMITÉ CIENTÍFICO

1 **Dirección**

2 Dr. Alejandro Quintas Hijós. Universidad de Zaragoza. España

3 Dr. Alberto Quílez Robres. Universidad de Zaragoza. España

4

5 **Vocalías**

6 Dra. Verónica Sierra Sánchez. Universidad de Zaragoza. España

7 Dra. Rosella Certini. Università degli Studi di Firenze. Italia

8 Dra. Marisol Cipagauta Moyano. Universidad Uniminuto. Colombia

9 Dra. Burcu Gülüm Tekin. Universidad de Zaragoza. España

10 D. Croce Costanza. Università di Palermo. Italia

11 Dra. Celia Marcen Muñio. Universidad de Zaragoza. España

12 Dr. Javier Gil Quintana. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España

13 Dra. Inmaculada Concepción Orozco Almario. Universitat Jaume I. España

14 Dr. Felipe Zamorano Valenzuela. Universidad de Zaragoza. España

15 Dr. Juan Carlos Bustamante. Universidad de Zaragoza. España

16 Dr. Jaime Cortés Fandiño. Universidad Uniminuto. Colombia.

17 Dra. Ana Belén Cebollero Salinas. Universidad de Zaragoza. España.

18 Dr. Sergio Cored Bandrés. Universidad de Zaragoza. España

19 Dña. Rosa Piazza. Università di Palermo. Italia.

20 Dnda. Estefanía Ortas de Haro. Universidad de Zaragoza. España

21 Dr. David Falcón Miguel. Universidad de Zaragoza. España

22 Dra. Guillem Fernández Catalán. Universidad de Zaragoza. España

23 Dra. Esther Ayllon. Universidad de Zaragoza. España

24 Dña. Rita Baldi. Università di Palermo. Italia.

25 Dr. Antonio José Cardona Linares. Universidad de Zaragoza. España

26 Dr. Iván Asín Izquierdo. Universidad de Zaragoza. España

27 Dra. Sandra Vázquez Toledo. Universidad de Zaragoza. España

28 Dra. Ana Virginia López Fuentes. Universidad de Zaragoza. España

29 Dra. Carmen Marta Lazo. Universidad de Zaragoza. España

30 Dr. Mario Domingues Cruz. Instituto Politecnico do Porto. Portugal

31 Dr. Agustín Malón Marco. Universidad de Zaragoza. España

32 Dra. Magali Yael Denoni Buján. Universidad de Zaragoza. España

33 Dra. Isabel Iniesta-Alemán. Universidad Internacional de La Rioja. España

34 Dr. Francisco Pradas de la Fuente. Universidad de Zaragoza. España

35 Dra. Carmen Zavala Arnal. Universidad de Zaragoza. España

36 Dra. Virginia Domingo Cebrián. Universidad de Zaragoza. España

37 Dnda. Amaya Mendivil Chueca. Universidad de Zaragoza. España

38 Dnda. Lucía Torres Sales. Universidad de Zaragoza. España

39 Dr. Eduardo García-Blazquez. Uned. España

40 Dr. Luis García Gonzalez. Universidad de Zaragoza. España

41 Dr. Sergio Martínez Juste. Universidad de Zaragoza. España

42 Dra. Virginia Calvo Valios. Universidad de Zaragoza. España

43 Dr. Ángel Abós Catalán. Universidad de Zaragoza. España

44 Dra. Estefanía Monforte García. Universidad de Zaragoza. España

45 Dra. María Sanz Remacha. Universidad de Zaragoza. España

46 Dra. Marta Liesa Orús. Universidad de Zaragoza. España

- 1 Dndo. Daniel García Goncet. Universidad de Zaragoza. España
- 2 Dr. Alfonso Revilla Carrasco. Universidad de Zaragoza. España
- 3 Dr. Santos Orejudo Hernández. Universidad de Zaragoza. España
- 4 Dr. Jacobo Cano Escoriaza. Universidad de Zaragoza. España
- 5 Dra. Cecilia Latorre Cosculluela. Universidad de Zaragoza. España
- 6 D. Lorién Lascorz Lozano. Universidad de Zaragoza. España
- 7 Dra. Sara Osuna Acedo. Universidad Nacional dd Educación a Distancia. España
- 8 Dra. Marta Mauri Medrano. Universidad de Zaragoza. España
- 9 Dra. Lucía González-Mendiondo Carmona. Universidad de Zaragoza. España
- 10 Dr. Javier Hueso Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España
- 11 Dra. Rebeca Soler Costa. Universidad de Zaragoza. España
- 12 Dr. Carlos Castellar Otín. Universidad de Zaragoza. España
- 13 Dr. Javier Sevil Serrano. Universidad de Extremadura. España
- 14 Dr. Alberto Nolasco Hernández. Universidad de Zaragoza. España
- 15 Dra. Giuseppina D'Addelfio. Università di Palermo. Italia
- 16 Dr. Esther Edo Agustín. Universidad de Zaragoza. España
- 17 Dr. Laura Gracia Sánchez. Universidad de Zaragoza. España
- 18 Dra. Cristina Moreno Pinillos. Universidad de Zaragoza. España
- 19 Dra. Ana Cristina Blasco Serrano. Universidad de Zaragoza. España
- 20 Dr. Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza. España
- 21 Dra. Alessandra Carenzio. Università Cattolica del Sacro Cuore. Italia
- 22 Dra. María Rosa Serrano Pastor. Universidad de Zaragoza. España
- 23 Dra. Sara Lo Jacono. Università di Verona. Italia
- 24 Dr. Pedro Lucha López. Universidad de Zaragoza. España
- 25 Dr. Carlos Peñarrubia Lozano. Universidad de Zaragoza. España
- 26 Dr. Fernando Martín Bozas. Universidad de Zaragoza. España
- 27 Dr. Salvatore Messina. Università di Bologna. Italia
- 28 Dra. Inmaculada Canales Lacruz. Universidad de Zaragoza. España
- 29 Dra. Pilar Lasheras Lalana. Universidad de Zaragoza. España
- 30 Dra. Raquel Casanovas López. Universidad de Zaragoza. España
- 31 Christian Distefano. Università degli Studi di Firenze. Italia
- 32 Dra. Alejandra Cortés Pascual. Universidad de Zaragoza. España
- 33 Dra. Ana Rodríguez Martínez. Universidad de Zaragoza. España
- 34 Dra. Marta Bestué Laguna. Universidad de Zaragoza. España
- 35 Dra. Elena Escolano Pérez. Universidad de Zaragoza. España
- 36 Dra. Raquel Lozano Blasco. Universidad de Zaragoza. España
- 37 Dra. Leticia Pilar Mosteo Chagoyen. Universidad de Zaragoza. España
- 38 Dra. Pilar Rivero Gracia. Universidad de Zaragoza. España
- 39 Dra. María Antonia Acero Ferrero. Universidad de Zaragoza. España
- 40 Dra. Simona Ferrari. Università Cattolica del Sacro Cuore. Italia.
- 41 Dra. Rosa Tabernero Sala. Universidad de Zaragoza. España
- 42 Dr. José Domingo Dueñas Lorente. Universidad de Zaragoza. España
- 43 Dra. Iris Orosia Campos Bandrés. Universidad de Zaragoza. España
- 44 Dra. María Nogués Bruno. Universidad de Zaragoza. España
- 45 Dnda. Estefanía Ortas de Haro. Universidad de Zaragoza. España
- 46 Dra. Ester Ayllón Negrillo. Universidad de Zaragoza. España
- 47 Dra. Begoña Vigo Arrazola. Universidad de Zaragoza. España
- 48 Dra. Carmen Zavala Arnal. Universidad de Zaragoza. España

- 1 Dr. Víctor Manero García. Universidad de Zaragoza. España
- 2 Dr. Jorge Ramón Salinas. Universidad de Zaragoza. España
- 3 Dr. José María Yebra Pertusa. Universidad de Zaragoza. España
- 4 Dra. María José Sáez Bondía. Universidad de Zaragoza. España
- 5 Dra. Lorena Latre Navarro. Universidad de Zaragoza. España
- 6 Dña. Giorgia Coppola. Università di Palermo. Italia.
- 7 Dr. Jorge Martín García. Universidad de Zaragoza. España
- 8 Dr. Cosimo Di Bari. Università degli Studi di Firenze. Italia

COMUNICACIONES

Estudiantes con discapacidades intelectuales y/o del desarrollo en escolarización ordinaria: factores que influyen en su calidad de vida.

Verónica Marina Guillén Martín¹, Victoria Carolina Sánchez Gómez², Antonio Manuel Amor González^{2,3}, María Fernández Sánchez^{2,3}, Alba Aza Hernández^{2,3}

¹Departamento de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

²Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

³ Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Universidad de Salamanca

Resumen

Antecedentes: El alumnado con discapacidades intelectuales y del desarrollo (DID) sigue encontrándose en riesgo de exclusión educativa y social en Europa (Buchner et al., 2021) y en nuestro país (ver, p. ej., Alcaraz y Arnaiz, 2020). Al fin de mejorar la calidad de la respuesta educativa y promover su acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo posible en entornos ordinarios, diferentes autores y entidades plantean la adopción de las implicaciones conceptuales y aplicadas del modelo multidimensional de calidad de vida individual (CV) de Schalock y Verdugo (2002). Hablar de CV en educación supone asumir un enfoque integral del alumno centrado en la globalidad de las dimensiones que componen su vida, desde las cuales comprender sus aspiraciones y necesidades para definir programas y ofrecer apoyos orientados a la mejora de sus resultados en ocho esferas vitales (bienestar emocional, bienestar material, bienestar físico, inclusión social, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación y derechos), alineadas con el acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo posible (Amor et al., 2021; Turnbull et al., 2003), metas de una educación inclusiva de calidad, tal y como sostiene el artículo 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; Naciones Unidas, 2006). Aplicar las implicaciones conceptuales y aplicadas del modelo de CV al contexto educativo, exige medir con precisión el constructo, comprender factores personales y ambientales relacionados con la calidad de vida, así como el diseño, puesta en práctica y testeo de programas que contribuyan a la mejora de la CV del alumnado. En este contexto, desde el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, se viene trabajando en el diseño y validación del Índice de Calidad de Vida para la Educación Primaria (ICV-EP-DID), una herramienta estandarizada de evaluación de CV para alumnado con DID escolarizado en etapa primaria ordinaria (referencia: PID2022-141048NA-100, proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional). En estos momentos, la investigación ha cerrado el estudio piloto de las propiedades preliminares de las puntuaciones obtenidas a través del uso de la herramienta, y se continúa con el trabajo de campo. Como parte del compromiso adquirido para con los participantes en la investigación, el equipo investigador, además de elaborar informes personalizados para los participantes, se centra en comprender la influencia de los factores personales y ambientales en las puntuaciones de CV de los participantes, para así dar mejores orientaciones para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas que promuevan la inclusión. Objetivo: La finalidad de esta propuesta es ofrecer evidencia sobre los factores personales y ambientales que influyen en la CV de los estudiantes con DID matriculados en la etapa de primaria en centros educativos ordinarios de España. Método: Un total de 116 estudiantes con DID escolarizados en primaria ordinaria han sido evaluados con el ICV-EP-DID. Se realizaron análisis bivariados y multivariados en los que se evaluaron los determinantes de las puntuaciones de CV obtenidas por los participantes. Para los análisis bivariados, se realizaron comparaciones de medias mediante pruebas t para muestras independientes, procedimientos ANOVA de un factor y análisis de correlaciones mediante el coeficiente de Pearson. Luego de haber identificado las variables relacionadas de manera significativa con las puntuaciones de CV, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple para establecer el peso predictivo de cada variable. Resultados: A nivel descriptivo, la dimensión Bienestar material presentó las puntuaciones más altas, indicando una mayor CV. Por su parte, la dimensión Autodeterminación presentó

las puntuaciones más bajas, indicando una menor CV en ese aspecto. A nivel predictivo, dos variables destacaron: (i) el lugar donde se proveen los apoyos en la escuela (dentro/fuera del aula), la cual predijo un 15% de la varianza de las puntuaciones totales de CV (apoyos fuera del aula predijeron una CV más baja); y (ii) la presencia de alteraciones significativas en el lenguaje, que predijo un 14% de la varianza de las puntuaciones observadas en la dimensión Autodeterminación (alteraciones de lenguaje predijeron una Autodeterminación más baja). Conclusiones: Este proyecto está aún en desarrollo y se extiende hasta 2026. Se están realizando múltiples aplicaciones a profesionales y familias en distintas comunidades de España. La muestra final permitirá incluir en los análisis relacionales variables que no fueron incluidas. Con todo ello, se podrá avanzar hacia modelos explicativos más completos sobre las variables que influyen en la CV de los estudiantes con DID.

Este estudio corresponde a un proyecto I+D+i, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional. Referencia: PID2022-141048NA-I00

Referencias bibliográficas

Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>

Amor, A. M., Fernández, M., Verdugo, M. Á., Aza, A. y Calvo, M. I. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities: Framework for action. *Education Sciences and Society*, 12(1), 95-113. <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11471>

Buchner, T., Shelving, M., Donovan, M., Gercke, M., Goll, H., Siska, J., Janyskova, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E. y Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the UNCRPD and students with intellectual disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7-22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Autor.

Schalock, R. L., y Verdugo, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

Turnbull, H. R., Turnbull, A., Wehmeyer, M. L. y Park, J. (2003). A quality of life framework for special education. *Remedial and Special Education*, 24, 67-74.

¿Con qué herramientas se están evaluando las habilidades pragmáticas de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Sonia Hernández Hernández¹, Verónica Marina Guillén Martín¹, Cristina Mumbardó Adam², Patricia Solís García³

¹Escuela Universitaria Gimbernat-Cantabria

²Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona

³Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Fundamentación Desde el actual modelo ecológico y biopsicosocial de la discapacidad intelectual (DI) (Schalock et al., 2021) se considera que las dificultades más significativas que presenta este colectivo (Wehmeyer et al., 2008) aparecen en la interacción entre la persona y su contexto. Resulta obvio que las personas con DI, en quienes conviven limitaciones conceptuales, prácticas y sociales, van a encontrar dificultades a nivel funcional para participar en su día a día (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, 2002, 2008, 2013). En el marco educativo, los escasos recursos de apoyo disponibles para este alumnado se han centrado principalmente en la dimensión cognitiva, sin ahondar las relaciones interpersonales o Pragmática del lenguaje, que se define como su uso social, es decir, la capacidad de entender las intenciones de los demás cuando hablan y 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 decir, de la Pragmática, es complejo e implica el dominio de aspectos como la expresión oral y la comprensión verbal. Otros aspectos esenciales son: el manejo de la comunicación no verbal, ser consciente de “cómo me comunico yo”, entender los aspectos paralingüísticos del interlocutor y poseer habilidades vinculadas a la planificación, organización discursiva y adaptación permanente de la comunicación a las exigencias del contexto. No obstante, estas necesidades no siempre son atendidas en los centros escolares. A pesar de que el progreso hacia la educación inclusiva se ha traducido en un aumento significativo de la presencia de niños con DI en educación general en muchos países 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). Objetivo Los profesionales 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, que defina un perfil comunicativo ajustado a la persona. Con este propósito, se realiza una revisión sistemática que permite identificar las herramientas de evaluación de la pragmática más empleadas hasta la actualidad en la valoración de los recursos comunicativos de personas con DI, centrándose especialmente en niños y adolescentes con DI en edad escolar. Metodología Se realizó una revisión sistemática siguiendo de manera rigurosa la metodología PRISMA y atendiendo a los recursos de las siguientes bases de datos: ProQuest, Scopus, Web of Science y PubMed. Los criterios de inclusión fueron: (1) artículos revisados por pares que incluyeran los términos establecidos (“intelectual disabilit*” OR “developmental disabilit*” OR “learning disabilit*” OR “mental retardation” OR “retraso mental”) AND (“pragmatic*”) AND (“asses*” OR “evaluat*” OR “anali*” OR “analy*”); (2) en inglés y español; y (3) realizadas desde el año 2000. Del total de 580 artículos encontrados, se eliminaron duplicados

y se obtuvieron 182 que cumplían los requisitos de inclusión para ser sometidos a análisis. Finalmente, son 20 los que se consideran relevantes para el objeto de estudio. De estos, un total de 15 artículos realizan evaluación a sujetos en edad escolar. Resultados Los resultados revelaron el uso de herramientas no diseñadas específicamente para la población con DI, así como la falta de consenso. Igualmente, se observa una gran presencia de la Pragmática lingüística y, por el contrario, aspectos de la Pragmática social poco representados, los cuales deberían tenerse en cuenta en el diseño de pruebas más completas y ajustadas a la realidad social. Conclusiones Es necesario diseñar una escala específica que evalúe 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 apoyo 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. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_methodology_report_updated_2018.pdf
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, R., Smogorzewskall, J., Szumskill, G., Vlachou, A. Demo, H., Feyerer, E., & 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.
- 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/10.1352/1934-9556\(2008\)46\[311:TIDCAI\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2008)46[311:TIDCAI]2.0.CO;2)
- Zuffery, S. (2015). *Acquiring Pragmatics Social and cognitive perspectives*. Routledge.

Altas Capacidades Intelectuales y Actividades Físico-deportivas. El proyecto NO_LIMITS.

Celia Marcen Muño¹, María-Luz Rodrigo-Estevan², Francisco Pradas de la Fuente³, Miguel Ángel Ortega-Zayas⁴

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

² Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Zaragoza

³ Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Zaragoza.

⁴ Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Zaragoza.

Resumen

Las y los jóvenes con altas capacidades intelectuales (ACI) se definen como personas que muestran una capacidad intelectual creativa y/o artística sobresaliente; poseen aptitudes de liderazgo poco comunes o destacan en áreas académicas específicas. Al igual que otras características excepcionales, la ACI plantea importantes exigencias a la familia y a la comunidad. Conlleva riesgos de estrés psicosocial, aislamiento y fracaso para alcanzar posibles logros, ya que requieren servicios y actividades que a menudo no son proporcionados por nuestras escuelas (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011).

Las escasas investigaciones existentes sobre la participación deportiva del alumnado con altas capacidades intelectuales indican que quienes practican deporte tienen un autoconcepto más alto de sus capacidades físicas que quienes no lo practican, independientemente del sexo o la edad (Rinn, 2007). En los países con una fuerte cultura deportiva, las y los adolescentes ACI practican tantos deportes extraescolares como la población adolescente en general, si no más (Olszewski-Kubilius y Lee, 2004; Worrell y Bucknave, 2005). En Europa, las encuestas de amplio rango sobre ACI no tienen en cuenta la necesidad de evaluar la actividad física o participación deportiva, siendo esta de vital importancia para un estilo de vida saludable a nivel físico, mental y social (Tourón y Freeman, 2017). La Comisión Europea (Eurydice, 2006) publicó un documento de trabajo sobre medidas educativas específicas para promover las altas capacidades en las escuelas europeas. En este informe los 15 países analizados consideran la capacidad psicomotriz como uno de los factores de identificación del alumnado talentoso, pero atiende a la identificación del talento deportivo, es decir, de aquel alumnado especialmente dotado en el ámbito psicomotor, y no así a la relación entre el talento intelectual y el rendimiento motor de este alumnado, ahondando en la tradicional visión dualista de talento intelectual versus talento kinestésico. Por todo lo anterior, y como parte del proyecto europeo NO LIMITS Sports for Gifted Youth (Erasmus + Sport Ref. 101089378) la finalidad de este estudio ha sido analizar los problemas reales a los que se enfrentan el alumnado ACI en relación con las actividades físicas organizadas, no organizadas e informales. Se concreta en los siguientes objetivos:

1.- Analizar la participación deportiva de jóvenes con ACI. 2.-Evaluar los conocimientos que los entrenadores deportivos tienen sobre el alumnado ACI y sus barreras para realizar actividad física. Para alcanzar estos objetivos, se diseñaron dos cuestionarios online, uno orientado a jóvenes de entre 14 y 25 años con altas capacidades intelectuales y un segundo orientado a entrenadores deportivos. Un total de 141 jóvenes y 101 entrenadores deportivos participaron en este estudio. Como resultados más relevantes destacan que dos tercios de los participantes muestran mucho o bastante interés por el deporte, habiéndolo practicado en el último año un 82%. Entre las modalidades más practicadas se encuentran el baloncesto, gimnasio (bodybuilding), fútbol y natación. 51% practican más de una modalidad deportiva. Entre quienes practican deporte, el principal motivo es la diversión (35%), porque les gusta (19,3%) y por estar en forma (17,5%). Un 41,8% participan en competiciones, y, de ellos, un 80% lo hace en competiciones oficiales a

diferentes niveles. De entre quienes compiten oficialmente, un 10,6% son deportistas de alto nivel, mientras que un 30% compiten a nivel nacional. Un 45% de quienes practican deporte, dedican a ello más de 5 horas a la semana, y un 34% entre 3 y 5 horas a la semana. El 46% de los participantes pertenecen a alguna asociación o club deportivo, mientras que un 18,4% pertenecían anteriormente, pero ya no. En cuanto a los entrenadores deportivos, un 51,5% manifiestan estar bastante familiarizados con la ACI, aunque menos de un tercio de ellos ha tenido entre sus deportistas jóvenes de estas características. El 32,7% dicen estar poco o nada familiarizados con la ACI y un 15,8% conocen muy bien sus problemáticas. Entre quienes tienen o han entrenado a deportistas con ACI, un 45,2% lo notaron en el entrenamiento y un 38,7% conoció esta situación por parte de la familia del atleta. Un 6,3% de los entrenadores percibieron diferencias a nivel motivador de estos deportistas respecto al resto. Estos resultados confirman que el interés y los hábitos deportivos de las y los jóvenes ACI son similares a los desarrollados por su grupo de edad tanto a nivel nacional como europeo (Comisión Europea, 2022; Ministerio de Cultura y Deporte, 2022; Olszewski-Kubilius y Lee, 2004; Worrell y Bucknavage, 2005), y que existe un conocimiento medio de los entrenadores acerca de la alta capacidad intelectual. En conclusión, la participación deportiva de las y los jóvenes ACI sigue los patrones generales de la población en general para su grupo de edad, localizándose las barreras para la misma, sobre todo, en la falta de formación de muchos entrenadores deportivos.

Referencias

- Comisión Europea (2022). Special Eurobarometer 525 on Sport and Physical Activity. Recuperado de <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2668>
- Eurydice (2006). Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros educativos europeos. Recuperado de http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas_educativas_sobre_superdotacion.pdf. Accessed on 16th February 2022.
- Gracia-Ron, Adrián y Sierra-Vázquez, José (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9 (1), 69-72.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2022). Encuesta de hábitos deportivos 2022. Recuperado de <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:23953a00-9cf8-487c-98c7-f2fbc43e4e6b/encuesta-de-habitos-deportivos-2022.pdf>
- Olszewski-Kubilius, Paula y Lee, Seon-Young (2004). The role of participation in in-school and outside-of-school activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 107-123.
- Rinn, Anne N. y Wininger, Steven (2007). Sports Participation Among Academically Gifted Adolescents: Relationship to the Multidimensional Self-Concept. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 35-56.
- Tourón, Javier y Freeman, Joan (2017), 'Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators', S.I. Pfeiffer (Ed.) *APA Handbook on Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association (APA).
- Worrell, Frank C. y Bucknavage, Leah B. (2004). Participation in extracurricular activities by students attending assisted and prestigious schools in Trinidad. *Caribbean Curriculum*, 11, 129-147.

De camino a la universidad: El programa Amplía Sin Límites-UZ

María-Luz Rodrigo-Estevan
Universidad de Zaragoza

Resumen

En 2016 nació Amplía Sin Límites-UZ, coordinado por Sin Límites AAAC el marco de un convenio de colaboración con la OUAD-UNIZAR. En la actualidad es un consolidado programa extracurricular gratuito de inmersión en el contexto universitario destinado a jóvenes talentosos que cursan 4º de ESO y Bachillerato y en el que ya han participado más de 300 estudiantes y una treintena de docentes de UNIZAR impartiendo clases de dos horas en las aulas universitarias a un nivel similar al de los Grados.

La entidad que lo promueve es una asociación de familias dedicada desde 2006, entre otras actividades, a la atención de la alta capacidad intelectual (ACI) a través de programas extracurriculares de enriquecimiento que fomentan el talento, la motivación por aprender y el equilibrio intelectual y emocional de los menores ACI.

Según las estadísticas del MEFPD, Aragón es la comunidad autónoma con las cifras oficiales más bajas de alumnado ACI: en el curso 2021-22, de 11.811 estudiantes matriculados en 4º de la ESO, sólo constan 12 alumnos y 3 alumnas ACI; y en Bachillerato, de un total de 17.666 estudiantes, tan sólo 26 alumnos y 11 alumnas ACI. Estas cifras denotan la escasa detección e identificación de la ACI en Aragón y, en consecuencia, el olvido educativo de un colectivo que, según la comunidad científica, constituye entre el 5 y el 10% del total del alumnado. Ante esta realidad, el principal objetivo de AMPLÍA es ofrecer actividades de enriquecimiento que completen la atención educativa y el desarrollo personal del alumnado ACI adolescente en las áreas cognitiva, académica, social y emocional, que faciliten su elección vocacional con una temprana puesta en contacto con docentes y profesionales de distintas áreas de conocimiento (Piirto, 2007), especialmente las humanísticas, y que contribuyan en lo posible a superar su desmotivación académica antes de ingresaren la Universidad, disminuyendo así el riesgo de abandono de los estudios. Recordemos que un 30% del alumnado no obtiene el título de ESO, un 60% del alumnado ACI no obtiene un título de bachiller o módulo profesional o equivalente postobligatorio y un 70% no consiguen una titulación equivalente o superior al Grado Universitario (Vaivre-Douret, 1999). Los programas de enriquecimiento constituyen un desafío para el alumnado más capaz al permitirle explorar de forma más profunda áreas de su interés, más allá de los conocimientos que pueda adquirir en su aula (Jiménez, 2000; Pomar et alii, 2014; Gollan-Wills, 2014). A través de propuestas en las que las universidades se implican, el alumnado ACI puede ampliar y profundizar en temas de su interés, compartir afinidades (Aretxaga, 2013) y aumentar su motivación por el estudio (MEC, 2000). Además, la toma de contacto temprana con el ambiente universitario, su profesorado y su nivel de exigencia contribuye a producir efectos duraderos en su carrera universitaria y posterior desarrollo profesional y laboral. Por ejemplo, la puesta en marcha de experiencias de mentoría universitaria (Fernández, 2020) con el alumnado más capaz (Mentorac, GuíaMe-AC-UMA, Hypatia, Mentorías; MENTORiment...) se prefigura como una acción esencial para integrar los perfiles ACI en las dinámicas de docentes e investigadores universitarios. AMPLÍA también pretende apoyar a las administraciones educativas en su atención a la diversidad del alumnado más capaz y contribuir a resolver la carencia en Aragón de actuaciones de enriquecimiento que sí existen en otras comunidades. Por último el programa logra sensibilizar a docentes de ESO, Bachillerato y Universidad sobre las realidades y diversidades del alumnado

ACI y sus específicas necesidades educativas. La puesta en marcha de AMPLÍA requiere cada curso de la selección de las temáticas y de los docentes y la publicidad de la convocatoria. En la inscripción se implica a docentes, tutores y orientadores del centro educativo y a la familia. El solicitante debe exponer la motivación que impulsa su participación en el programa. En bastantes sesiones la demanda duplica e incluso llega a triplicar las plazas ofertadas; aunque se intenta dar cabida a un número mayor de estudiantes y de centros educativos, el límite de admisión por sesión es de 15-20 estudiantes. Es interesante reseñar la creciente participación de estudiantes de centros públicos frente a privados y concertados y que hay una ratio mayor de chicas inscritas que de chicos, a pesar de que las cifras oficiales del MEFPD reflejan que sólo 1/3 del alumnado ACI identificado es mujer.

La realización de encuestas de satisfacción en cada sesión permite valorar el alcance de objetivos y obtener sugerencias de mejora o futuras temáticas de interés. Los aspectos más satisfactorios son: el dominio de la materia por parte del profesorado, su entusiasmo, su cercanía a la hora de dirigirse al auditorio o de comentar y contestar preguntas, la transmisión de resultados de investigaciones propias, el uso de casos prácticos y demostraciones, el nivel de profundización en los temas abordados o la ausencia de dificultades para seguir la clase. Entre las mejoras se apunta la ampliación de plazas ofertadas o una mayor interacción con el resto de asistentes. En definitiva, el programa AMPLIA SIN LÍMITES-UNIZAR aporta al alumnado —que participa voluntariamente en las sesiones de su preferencia—, un enriquecimiento que reúne las características definidas por Renzulli (1977) y Sánchez Manzano (2002) para estimular el potencial intelectual de manera exitosa: un entorno diferente de aprendizaje que respeta y potencia sus aptitudes y que estimula el autoconcepto y la autoestima, una mayor profundidad e intensidad del conocimiento acorde con su modo de aprendizaje, una mayor libertad para el pensamiento crítico o creativo o unas metodologías diferentes a las del centro educativo ordinario. La alta demanda de AMPLÍA en una comunidad que carece de programas de enriquecimiento pone sobre la mesa la necesidad urgente de conveniar su inclusión entre los programas educativos del Gobierno de Aragón, asegurando su continuidad con un diseño más ambicioso que permita dar cabida a todo el alumnado ACI que lo requiera.

Referencias

- ARETXAGA, Lorea, 2013. Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Vitoria, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- FERNÁNDEZ-MOLINA, Milagros, 2021, Mentoría y altas capacidades intelectuales. Modelos y experiencias prácticas. Madrid, Pirámide.
- GOLLAN-WILLS, Melissa, 2014, Enrichment Programming for Secondary School Gifted Students: A Narrative Inquiry.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen 2000, Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid, UNED. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Web Estadísticas de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- PIIRTO, Jane, 2007 Talented Children and Adults: Their Development and Education. Waco, TX, POMAR TOJO, Carmen et alii 2014 Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. INFAD. Revista de Psicología, 6/1, 27–32.
- RENZULLI, J. S. 1977, The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- SÁNCHEZ MANZANO, Esteban 2002, La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. Revista Bordón, 2-3(54), 297-309.

POMAR TOJO, Carmen. M., CALVIÑO SANTOS, Guillermo, IRIMIA NORES, Andrea, RODRÍGUEZ CAO, Luis y REYES QUINTELA, Laura (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 6(1), 27–32

VAIVRE-DOURET, Laurence, 1999. Les surdoués, ils ont aussi des troubles des apprentissage. *Revue Haut Comite Sante Publique*, 26: 34.

La anatomía revisada desde el punto de vista didáctico

Lorena Latre Navarro, Alejandro Quintas Hijós y María José Sáez Bondía
Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación

La enseñanza de la anatomía humana, al igual que otras disciplinas, ha experimentado constantes esfuerzos por mejorar los métodos y técnicas de enseñanza utilizados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, nos encontramos en un escenario donde la disección cadavérica ha prevalecido como el método dominante en muchas titulaciones. A pesar de que la innovación en la enseñanza anatómica ha estado en gran medida centrada en las titulaciones médicas, es crucial destacar la importancia de considerar el contexto y la especialidad en la que se imparte esta materia para adecuar los métodos de enseñanza. Según estudios recientes (Abu Bakar et al., 2022; Estai & Bunt, 2016), ningún método de enseñanza específico ha demostrado una superioridad sobre los demás en la enseñanza de la anatomía. Por lo tanto, la combinación de múltiples métodos y recursos se ha propuesto como la estrategia más acertada para satisfacer las necesidades de la enseñanza anatómica, siendo valorada positivamente por los estudiantes (Anderton et al., 2016; Bergman et al., 2013) y aumentando su participación en el proceso de aprendizaje (Diaz & Woolley, 2015). Para comprender mejor el enfoque multimétodo, es necesario identificar los métodos más relevantes de enseñanza de esta materia y adaptarlos al contexto educativo específico. Por ejemplo, la disección de cadáveres puede resultar más adecuada para estudiantes de medicina en rotaciones especializadas, mientras que la enseñanza a través de plastinaciones puede ser más efectiva para estudiantes de odontología, enfermería y otras disciplinas relacionadas con las ciencias de la salud (Estai & Bunt, 2016).

Investigaciones previas han enfatizado la importancia de ajustar todos los métodos de enseñanza de la anatomía al contexto académico correspondiente, enfatizando el trabajo en grupos pequeños y el estímulo constante de la motivación del estudiante hacia su proceso de aprendizaje (Vázquez et al., 2007). Además, expertos en el campo (Evans & Pawlina, 2022) proponen cinco fundamentos clave para la enseñanza futura de la anatomía, que incluyen la integración inteligente de la transformación digital (el qué, por qué y el propósito de la tecnología en cada caso), el desarrollo de programas de estudio holísticos, la creación de situaciones educativas en línea efectivas, la implementación de enfoques personalizados de enseñanza y la inclusión de evaluaciones tanto de habilidades como de conceptos. Estas directrices están alineadas con los principios generales de la didáctica y la pedagogía, subrayando la importancia de adaptar constantemente los métodos de enseñanza a las necesidades y características específicas de los estudiantes y del entorno educativo.

Objetivo

Este trabajo explora diversos métodos y técnicas utilizados ampliamente en la enseñanza de la anatomía, desde los más tradicionales hasta los más innovadores, destacando su importancia, eficacia y aplicación en entornos educativos.

Aportaciones del trabajo

Tomando como referencia los estudios de revisión descritos (Abu Bakar et al., 2022; Estai & Bunt, 2016; Evans & Pawlina, 2022), en este trabajo se han agrupado los métodos y técnicas de enseñanza de la anatomía en: (1) métodos y técnicas de enseñanza tradicionales; (2) enseñanza a través de imágenes médicas y casos clínicos; (3) enseñanza a través de modelos anatómicos y

maquetas; (4) métodos que emplean tecnologías interactivas; (5) métodos basados en la expresión artística y creativa; (6) métodos basados en la participación y cooperación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, los métodos y técnicas de enseñanza tradicionales son aquellos que han sido utilizados durante décadas. En estos, generalmente, el docente asume un rol de transmisor de conocimientos hacia el estudiante, que es visto como receptor. En el caso de la enseñanza anatómica se incluye: el uso de tejidos biológicos (disección cadavérica, proyecciones y plastinaciones), las clases magistrales, conferencias o seminarios.

En cuanto a la enseñanza a través de imágenes médicas diagnósticas (resonancia magnética, tomografía computarizada, ecografía, radiografía), estas juegan un relevante papel al permitir visualizar el cuerpo humano vivo y conocer la aplicación práctica de la anatomía humana a través de casos clínicos.

Por otra parte, la enseñanza a través de modelos anatómicos y maquetas permite adecuar la enseñanza a diferentes titulaciones, empleando modelos de diferentes tipos de materiales (impresión 3D, plastilina, etc.).

En la actualidad, cada vez está más extendido el uso de métodos que emplean tecnologías interactivas, como la disección virtual y simulación 3D, la visualización 3D (mesas interactivas y atlas digitales), las aplicaciones de realidad extendida (aumentada, virtual y mixta). Algunos de estos métodos presentan muchas posibilidades y requieren menos mantenimiento que otros métodos más tradicionales con una inversión económica inicial generalmente elevada.

Aunque menos difundidos, los métodos basados en la expresión artística y creativa son una opción valiosa y económica, aunque requieren una inversión temporal. Estos incluyen la anatomía palpatoria y pintura corporal, el modelado con plastilina o arcilla, la cocina creativa, las manualidades y el dibujo.

Por último, los métodos centrados en la participación y cooperación activa del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje representan una tendencia emergente: aprendizaje entre pares, mentoría o tutoría, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en el servicio, aprendizaje basado en juegos, gamificación, el uso estratégico de las redes sociales para la comunicación educativa, y la participación activa del alumnado en la planificación de la enseñanza.

Conclusiones

Existe una amplia gama de métodos y técnicas utilizados en la enseñanza de la anatomía, lo que proporciona flexibilidad para adaptarse a las diferentes necesidades educativas. En este contexto, se destaca el creciente uso de tecnologías interactivas, como la disección virtual y la simulación 3D, que ofrecen ventajas en términos de accesibilidad y reducción de costes y mantenimiento, aunque suponen una gran inversión económica inicial que no todas las instituciones pueden permitirse. Igualmente, no debemos olvidar los métodos de enseñanza que requieren una mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, promoviendo el compromiso con los contenidos estudiados.

En conclusión, resulta necesario combinar los diferentes métodos y técnicas didácticas adecuando su uso a cada titulación y a las necesidades educativas de los estudiantes. Asimismo, es imprescindible evaluar de forma rigurosa la eficacia de estos métodos y técnicas en los diferentes contextos educativos.

Referencias

- Abu Bakar, Y. I., Hassan, A., Yusoff, M. S. B., Kasim, F., Abdul Manan Sulong, H., & Hadie, S. N. H. (2022). A Scoping Review of Effective Teaching Strategies in Surface Anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 15(1), 166–177. <https://doi.org/10.1002/ase.2067>
- Anderton, R., Chiu, L., & Aulfrey, S. (2016). Student perceptions to teaching undergraduate anatomy in Health Sciences. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 201–216. https://researchonline.nd.edu.au/health_article/167
- Bergman, E. M., Sieben, J. M., Smailbegovic, I., de Bruin, A. B. H., Scherpbier, A. J. J. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2013). Constructive, collaborative, contextual, and self-directed learning in surface anatomy education. *Anatomical Sciences Education*, 6(2), 114–124. <https://doi.org/10.1002/ASE.1306>
- Diaz, C. M., & Woolley, T. (2015). Engaging Multidisciplinary First Year Students to Learn Anatomy Via Stimulating Teaching and Active, Experiential Learning Approaches. *Medical Science Educator*, 25(4), 367–376. <https://doi.org/10.1007/S40670-015-0165-Z>
- Estai, M., & Bunt, S. (2016). Best teaching practices in anatomy education: A critical review. *Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger*, 208, 151–157. <https://doi.org/10.1016/j.aanat.2016.02.010>
- Evans, D. J. R., & Pawlina, W. (2022). The future of anatomy education: Learning from Covid-19 disruption. *Anatomical Sciences Education*, 15(4), 643–649. <https://doi.org/10.1002/ase.2203>
- Vázquez, R., Riesco, J. M., Juanes, J. A., Blanco, E., Rubio, M., & Carretero, J. (2007). Educational strategies applied to the teaching of anatomy. The evolution of resources. *European Journal of Anatomy*, 11(S1), 31–43.

Prácticas en la formación inicial del profesorado en educación inclusiva y justicia social

David Pérez Castejón, Pilar Lasheras Lalana, Rosario Marta Ramo Garzarán

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación El ODS4 de la agenda 2030 destaca la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Sin embargo, la escolarización de determinados alumnos y alumnas en las escuelas sigue determinada por formas especiales de provisión (Calderón et al., 2022) alejadas del aula ordinaria. En este escenario, la Educación Superior adquiere importancia. Pese a ello, los objetivos de formación en educación inclusiva tampoco se están alcanzando (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Existe una interpretación próxima al modelo del déficit (Muntaner et al., 2021) y de la educación inclusiva como una nueva educación especial (Artiles, 2020). Hacer frente a creencias hegemónicas exigirá procesos de cuestionamiento (Muntaner et al., 2021) y reconstrucción. Esta investigación se sirve del paradigma crítico desde el que cuestionar y desestabilizar creencias con la finalidad del cambio. Metodología. La investigación pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las prácticas en la formación inicial del profesorado que además de desestabilizar creencias acerca de la educación inclusiva puedan contribuir al cambio y transformación de las mismas?

Para ello, se sirve de un diseño de corte cualitativo y toma como muestra 184 estudiantes de 2º curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel pertenecientes a los cursos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. La investigación se enmarca en la asignatura “Atención a la diversidad”. Las técnicas de recogida de datos son: observación participante, conversaciones informales, diario de campo, análisis de textos, grupos de discusión, historias de vida y cartografías. Durante los tres cursos se han recogido anotaciones en el diario de investigación del día a día de las sesiones de formación. Estas anotaciones se han complementado con grupos de discusión, revisión de producciones sobre las prácticas desarrolladas (relatos de vida, cartografías, proyectos en contextos reales), textos reflexivos y entrevistas informales.

Resultados Los resultados identifican diferentes prácticas relacionadas con procesos de deconstrucción y reconstrucción. Cuando la intención es generar un espacio de deconstrucción, las historias de vida o el uso de cartografías como punto de partida ha resultado una estrategia beneficiosa: El uso de las cartografías como punto de partida parece ayudarles a estructurar sus pensamientos iniciales. A la vez que la presentan, generan nuevas preguntas. Es una opción dinámica que permite generar un foro de debate y discusión. (Diario del investigador, 05_23) Estos procesos individuales y colectivos de reflexión favorecen la desestabilización de creencias hegemónicas. Se muestran 2 ejemplos. El primero fruto de una conversación informal con una estudiante: *“las discusiones con mis compañeras me han ayudado a ampliar mi perspectiva cuando pienso en la educación inclusiva”* (estudiante, marzo 2022). El segundo, recogido de un texto reflexivo: *Me resultan útiles los debates /.../ saber de casos reales que me han servido para sacar conclusiones y crear mi nueva forma de pensar sobre el tema de la inclusión”* (estudiante, mayo, 2022)

El segundo ejemplo también pone de relevancia la importancia de tomar como referencia situaciones reales de exclusión o vividas por el propio futuro profesorado.

Además de procesos de deconstrucción, transitar hacia nuevas interpretaciones exige procesos de reconstrucción. Los resultados muestran el valor de:

Discutir referentes teóricos

Procesos de investigación e indagación

El valor experiencias prácticas

Con respecto a la discusión de referentes teóricos, el desarrollo de seminarios contribuye en el proceso de reconstrucción. Se muestra un ejemplo fruto de un texto reflexivo: *“Leer, reflexionar y debatir sobre estos*

artículos me ha ayudado a abrir la mente y a tomar conciencia de la realidad” (estudiante, mayo, 2023). Por otro lado, los procesos de investigación vinculados a experiencias prácticas en contextos educativos también han sido referenciados. En una entrevista individual un estudiante manifestaba: “en la universidad teorizamos /.../ pero luego la realidad es diferente /.../ experiencias como el proyecto nos permiten investigar y llevar a la práctica” (estudiante, abril 2023). Discusión. Los resultados corroboran hallazgos de estudios previos como el uso de seminarios (Saiz y Susinos, 2018), o los relatos de vida, los ensayos o los trabajos de investigación por parte del estudiantado (Vigo-Arrazola et al., 2010). Las diferentes prácticas contribuyen principalmente a desestabilizar creencias hegemónicas. Sin embargo, el cambio o transformación que implica un proceso de reconstrucción de creencias requiere una mayor atención en los procesos de investigación e indagación.

Conclusiones. El proceso de cambio o transformación de creencias es difícil de alcanzar en un corto periodo de tiempo. Se destaca la necesidad de procesos de investigación y de incluir a otros agentes implicados en el reto de la educación inclusiva. Entre ellos, el profesorado en activo desempeña un rol clave en las escuelas. El uso de las prácticas identificadas conjuntamente con el profesorado en activo en la escuela podría contribuir al cambio.

Referencias

Artiles, A. (2020). Inclusive education in the 21st century: Disruptive interventions. *The Educational Forum*, 84, 289-295. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1831821>

Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista De Educación*, (393). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>

Calderón, I., Moreno, J. y Vila, E. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>

Muntaner-Guasp, J., Bartomeu, A. y Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual* 52 (4) 9–27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>.

Saiz, Á., y Susinos, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 393–411. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>

Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 147-165.

Experiencias educativas intergeneracionales para la cohesión territorial

Lucía Torres-Sales

Universidad de Zaragoza

Resumen

La lucha para conseguir una sociedad más inclusiva es uno de los retos para avanzar en el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). En una sociedad cada vez más envejecida y en un contexto socioeconómico de inestabilidad que agrava las distancias entre generaciones, la escuela a través de su cooperación con el entorno, puede contribuir a la mejora educativa y la emancipación social (Ainscow, 2001; Echeita et al., 2013; Gatt & Petreñas, 2012). Las experiencias educativas intergeneracionales en los que están presentes los intereses y las realidades más cercanas de las personas mayores y jóvenes ayudan a enmarcar un sentido de conexión entre generaciones que refuerza la identidad y los valores propios del territorio (Gutiérrez & Hernández, 2013; Lozano et al., 2018). Además, permiten intercambiar recursos y aprendizajes entre generaciones mayores y jóvenes en aras de beneficios sociales e individuales (García-Mínguez, 2002; Gutierrez-Sánchez, 2013; Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel, 2012). En esta línea de argumentación, existen prácticas educativas creativas entendidas como la relevancia de la enseñanza para la vida, la cultura y los intereses del alumnado, que a su vez conllevará un mayor control a los mismo sobre sus propios procesos de aprendizaje y de esta manera a la apropiación del conocimiento (Craft et al., 2008; Loveless, 2001; Vigo-Arazola, 2021; Woods y Jeffrey, 1997). Por ello, entre estas prácticas destaca la interacción entre el alumnado y la comunidad como un factor clave para atender a la relevancia de sus aprendizajes. En el marco del proyecto estatal I+D+i. DesEi (Desafiando la estigmatización. Discursos y Prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas ‘de especial complejidad’). (PID2020-112880RB-I00), resulta de interés identificar cómo contribuye la escuela a través de las relaciones intergeneracionales a la mejora educativa y la cohesión social. Para el desarrollo del estudio se utilizó un diseño etnográfico participativo (Hammersley y Atkinson, 2007) en tres escuelas de un Colegio Rural Agrupado, en el que se realizó observación participante y siete entrevistas semiestructuradas (Maxwell, 2019) tanto al profesorado como a las personas de la tercera edad que forman parte de la comunidad educativa. El análisis de los resultados muestra cómo las prácticas creativas desarrolladas por el profesorado en las que están presentes personas de la tercera edad contribuyen a la mejora social y educativa. Además, estas estrategias constituyen a la escuela como una institución más allá de la educativa comprometida con su entorno, atendiendo así a los diferentes retos a los que el medio rural tiene que enfrentarse.

Proyecto Multipaís: "Combatir las disparidades en el acceso a la educación inclusiva en España, Italia y Portugal": El grupo de trabajo en Aragón

Loreto Martín Ortega

Departamento de Educación. Gobierno de Aragón

Resumen

El proyecto multipaís titulado "Combatir las disparidades en el acceso a la educación inclusiva en España, Italia y Portugal" surge como respuesta a la necesidad de abordar las brechas existentes en el acceso a una educación inclusiva en estos tres países europeos. Este proyecto, respaldado por el Instrumento de Apoyo Técnico (TSI) de la Unión Europea y enmarcado dentro de la iniciativa-insignia de la "Implementación de la Garantía Infantil Europea", tiene como objetivo principal promover reformas que garanticen un acceso equitativo a una educación de calidad para todos los niños, independientemente de sus circunstancias individuales. La iniciativa TSI es un programa de la UE que brinda asesoramiento técnico personalizado a los Estados miembros para diseñar e implementar reformas. No requiere cofinanciación por parte de los Estados miembros y se enmarca dentro del plan de recuperación de la UE para mitigar los impactos económicos y sociales derivados de la crisis de la COVID-19. Dentro de este contexto, las "iniciativas insignia" propuestas por la DG REFORM están destinadas a animar a los Estados miembros a implementar reformas que aborden las principales prioridades de la UE y puedan adaptarse a diversos contextos nacionales. El proyecto multipaís se desarrolla en colaboración entre España, Italia y Portugal, bajo la coordinación de la Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (EASNIE), designada por la Unión Europea para liderar su implementación. Con una duración prevista de 24 meses, el proyecto se divide en cinco fases, que incluyen el análisis de las situaciones iniciales en cada país, la identificación de fortalezas y desafíos, la participación de todos los agentes relevantes, el apoyo a los procesos de seguimiento y evaluación, así como la formulación de recomendaciones para garantizar la sostenibilidad de las propuestas. La reunión inicial del proyecto tuvo lugar en Madrid el 4 de octubre de 2022, marcando el inicio oficial de esta colaboración multipaís. Durante el proceso, se busca fomentar el aprendizaje mutuo entre los Estados miembros, promoviendo así la adopción de mejores prácticas y la generación de soluciones innovadoras para abordar las disparidades en el acceso a la educación inclusiva. Desde el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, hemos participado activamente en este proyecto multipaís a través de un grupo de trabajo especialmente formado para este propósito. Este grupo de trabajo está compuesto por una amplia gama de actores clave en el ámbito educativo y de inclusión en la región de Aragón. Entre los participantes se encuentran representantes de equipos directivos de centros educativos, miembros de la Red Integrada de Orientación, representantes de asociaciones de familias como FAPAR (Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón) y FECAPA (Federación Cristiana de Asociaciones de Padres de Alumnos), así como representantes de entidades como la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) y FIAPAS (Confederación Española de Familias de Personas Sordas). La inclusión de estos diversos actores en el grupo de trabajo refleja nuestro compromiso con una aproximación holística y colaborativa para abordar los desafíos relacionados con la educación inclusiva en Aragón y contribuir a los esfuerzos a nivel europeo para combatir las disparidades en el acceso a la educación. La participación de representantes de equipos directivos de centros educativos garantiza la perspectiva de quienes están directamente implicados en la

implementación de políticas y prácticas inclusivas en el ámbito escolar. Su experiencia y conocimientos prácticos son fundamentales para identificar tanto las fortalezas como los desafíos existentes en la promoción de la inclusión educativa en las escuelas de Aragón. Por otro lado, la presencia de miembros de la Red Integrada de Orientación en el grupo de trabajo subraya la importancia de contar con un sistema sólido de orientación y apoyo para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, reciban el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial académico y personal. La orientación juega un papel fundamental en la identificación temprana de necesidades educativas especiales, así como en el diseño e implementación de planes individualizados de apoyo para los estudiantes que los requieran. Además, la participación de representantes de asociaciones de familias como FAPAR y FECAPA es fundamental para asegurar que las voces y preocupaciones de las familias sean tenidas en cuenta en todas las etapas del proyecto. Las asociaciones de padres y madres desempeñan un papel crucial en la defensa de los derechos de los estudiantes con necesidades especiales y en la promoción de entornos educativos inclusivos y accesibles para todos. Su participación en el grupo de trabajo garantiza que las perspectivas y experiencias de las familias se integren en el diseño de políticas y prácticas inclusivas. Asimismo, la presencia de representantes de entidades como la ONCE y FIAPAS en el grupo de trabajo refuerza nuestro compromiso con la inclusión de personas con discapacidad visual y auditiva en el sistema educativo. Estas organizaciones tienen una amplia experiencia en la promoción de la inclusión y el acceso equitativo a la educación para personas con discapacidades sensoriales. Su participación en el proyecto multipaís nos brinda la oportunidad de aprender de sus mejores prácticas y experiencias exitosas, así como de identificar áreas de mejora y colaborar en la búsqueda de soluciones innovadoras para garantizar la plena participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. En resumen, la participación del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón en este proyecto multipaís es un reflejo de nuestro compromiso continuo con la promoción de una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes en la región. A través de la colaboración con una amplia gama de actores clave en el ámbito educativo y de inclusión, buscamos identificar y abordar los desafíos existentes, así como promover políticas y prácticas que garanticen un acceso equitativo a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes en Aragón y más allá. Se reconoce la importancia de considerar las necesidades y experiencias de todos los implicados, para garantizar que las reformas propuestas sean efectivas y sostenibles a largo plazo.

Referencias

Ministerio de Educación de España. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/>

Unión Europea. Recuperado de <https://europa.eu/>

El desarrollo de competencias transversales a través de la aplicación de metodologías activas

Verónica Sierra- Sánchez, Francisco José Lafuente-Pérez, Ana Rodríguez-Martínez, Óscar Martínez-Parés

Universidad de Zaragoza

Resumen

En las últimas décadas, la necesidad de repensar los modelos educativos para responder a las demandas de la nueva sociedad ha promovido la aparición de nuevas metodologías activas. Estas metodologías se caracterizan por fomentar una participación activa del alumnado y promover el desarrollo de competencias transversales como pueden ser la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico o la creatividad, entre otras, contribuyendo así a una mejora de la calidad educativa.

La presente investigación se centra en la combinación de varias metodologías activas entre las que se encuentran el aprendizaje cooperativo, el flipped classroom y la gamificación. En primer lugar, el aprendizaje cooperativo se presenta como un modelo educativo que implica la organización del alumnado en grupos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo (Johnson y Johnson, 1985). Por otro lado, la metodología conocida como flipped classroom o aula invertida se describe como un modelo pedagógico que invierte el modelo de enseñanza tradicional, los estudiantes aprenden fuera del aula a través de contenidos atractivos creados por el profesorado (Bergmann y Sams, 2012). Por último, la gamificación se define como el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos no-lúdicos para modificar comportamientos en las personas mediante acciones sobre su motivación (Deterding et al., 2011; Quintas, 2019; Teixes, 2014). Esta combinación de metodologías pretende promover el desarrollo de las competencias transversales en el alumnado universitario. Para ello, el objetivo de esta investigación se centra en conocer las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la contribución de estas metodologías para su desarrollo competencial tras su implementación en el aula. Asimismo, esta investigación se contextualiza en los cursos de 1ª del Grado de Magisterio en Educación Primaria y en 2ª del Grado de Magisterio en Educación Infantil, más concretamente en las asignaturas de “Didáctica general y currículo” y “Materiales y recursos en Educación Infantil”. La muestra está conformada por 124 estudiantes universitarios y el instrumento utilizado

El procedimiento implementado en base a la combinación de estas metodologías se inicia creando los grupos de aprendizaje cooperativo y otorgando un rol a cada uno de los miembros del equipo, se aplica la metodología flipped classroom semanalmente donde se le proporciona al alumnado el acceso al vídeo sobre el contenido teórico abordado cada semana y, por último, en clase se realizan tareas en las que se aplican esos contenidos de forma práctica a través de actividades realizadas en grupos cooperativos. Finalmente, en el aula se realizan tareas gamificadas mediante herramientas como kahoot!, quizziz o similares para evaluar la comprensión de los contenidos abordados y tomar decisiones al respecto. En cuanto a los resultados obtenidos, según el punto de vista de los estudiantes participantes en este estudio la combinación del aprendizaje cooperativo, el flipped classroom y la gamificación contribuyen al desarrollo personal, social y académico de los estudiantes. En este sentido, se considera que el uso de las metodologías activas puede ser eficiente para contribuir el desarrollo integral del alumnado y, por tanto, responder a las necesidades de la sociedad actual.

Referencias

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*. Washington, DC: ISTE; and Alexandria, VA: ASCD.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke. L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. Conferencia presentada en el 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments New York.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1985). Mainstreaming hearing-impaired students: the effect in communicating on cooperation and interpersonal attraction. *The Journal of Psychology*, 119(1), 31-44.

Quintas, A. (2019). The benefits of incorporating exergames and gamification in physical and musical education: a proposal from didactics and science. Conferencia presentada en el II World Congress on Education, Santiago de Compostela (Spain).

Teixes, F. (2014). Gamificación: fundamentos y aplicaciones. UOC Business School.

Aplicaciones y posibilidades de la Inteligencia Artificial en la educación formal, no formal y a lo largo de la vida.

Sonia Val Blasco y Alejandra Cortés Pascual

Universidad de Zaragoza, España

Resumen

La inteligencia artificial está cada vez más presente en la vida cotidiana desde hace años, aunque, a veces, de forma totalmente silenciosa y poco conocida. En el ámbito educativo, la aparición de aplicaciones y herramientas que utilizan inteligencia artificial han revolucionado la forma en la que se pueden afrontar diferentes actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta comunicación presenta una experiencia derivada del trabajo realizado en un Proyecto europeo titulado AI4Ed (financiado por la Unión Europea, con número de acuerdo 101087543) que tiene como objetivo revisar los procesos actuales de enseñanza-aprendizaje e incorporar técnicas de Inteligencia artificial para desarrollar herramientas, metodologías y sistemas de evaluación que respondan a la nueva realidad sin perder de vista las consideraciones éticas, legales y de transparencia que regulan esta tecnología.

La investigación académica sobre la aplicación de la IA en la educación combina, al menos, la lingüística, la psicología, la sociología y la antropología para apoyar el desarrollo de aplicaciones educativas de la IA y otras herramientas de IA que sean flexibles, inclusivas, personalizadas, atractivas y eficaces para apoyar la educación formal, no formal y el aprendizaje permanente.

Con una utilización adecuada, esta tecnología permite unas posibilidades de uso que complementan la práctica tradicional, como pueden ser:

Aprendizaje activo: Aprendizaje basado en problemas y en proyectos en su núcleo. Enfocado en el aprendizaje colaborativo.

Tutoría personalizada: Tutoría académica personalizada y seguimiento docente para todos y cada uno de los alumnos, adaptada a las necesidades individuales de aprendizaje, a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las características particulares.

Prevención del abandono escolar: Detección precoz de los indicadores que conducen al abandono escolar para poder atacarlos preventivamente. Adaptación de la tutoría a estos casos más sensibles que requieren una intervención más especializada o intensiva.

Oferta de contenidos adaptada a las necesidades del alumnado, especialmente importante en aquellos contextos de aprendizaje no formal o a lo largo de la vida, por ejemplo.

Las preocupaciones actuales sobre la utilidad y los usos de la IA en la educación se relacionan con su transferencia cultural, la adaptación a diferentes contextos lingüísticos y sociales y las necesidades de inclusión educativa. La investigación educativa en este campo busca promover el desarrollo de competencias clave, transversales y orientadas al futuro, desarrollar una cultura y dinámica de aprendizaje, habilidades de aprender a aprender y sentido de iniciativa, promover posibilidades de aprendizaje y competencias científicas, técnicas y sociales que respondan a los nuevos retos de la sociedad a corto, medio y largo plazo.

Las Diversidades y el Género desde el Trabajo Social y su educación- Trabajo Final de Magíster

Amaris Arroyo Muñoz

Universidad Santiago de Compostela, España

Resumen

La temática de género y diversidades ha estado siempre presente en la educación, sin embargo, no ha sido visualizada ni abarcada como corresponde, en muchas ocasiones “la “diversidad” es esta categoría que reúne a todas aquellas identidades que por alguna razón son pensadas como deficitarias o en necesidad de ser reparadas o compensadas.” (Matus y Haye, 2015, p.136). Por esto las respuestas tradicionales, sobre todo desde Latinoamérica, han buscado identificar estas diferencias, mejorarlas y hacerlas nuevamente parte del “todo homogéneo”. Es aquí donde “la complejidad que implica la diversidad queda desplazada e invisibilizada a través de un protocolo de intervención y los aspectos ajenos a la “normalidad” del proceso de enseñanza y aprendizaje quedan fuera del campo de lo diverso” (Godoy, 2014, p.41). Desde los desafíos actuales que nos plantea la sociedad esto debe cambiar, desafíos como los Objetivos del Desarrollo Sostenible, con el ODS 4 que persigue una educación de calidad inclusiva y equitativa para todas las personas (UNESCO, 2015) y con los preocupantes datos de discriminación que viven las personas en los espacios de educación, donde en Chile según el Informe BIANUAL de la Fundación Todo Mejora el 32% de los casos de acoso o maltrato que llegan a la línea de ayuda ocurren en un establecimiento de educación (Todo Mejora, 2020). En Chile lentamente, han ido surgiendo políticas y legislaciones que buscan proteger las identidades de las diversidades y alcanzar también una Educación con equidad de Género, respondiendo a los acuerdos y tratados internacionales que han sido ratificados por el país y también a la realidad nacional de altas tasas de discriminación, abusos y maltratos a las que se ven enfrentadas las personas de la comunidad LGBTQIA+ en los espacios de educación. La última gran reforma fue en el año 2018 con la incorporación de la Agenda de Equidad de Género en Educación (MINEDUC, 2018) que busca trabajar por una educación sin sesgos de género en todos los niveles educativos. Para lograr esto es necesario responder desde diversos niveles de la educación y de manera paralela, esto quiere decir, desde modificaciones en programas educativos, formación al cuerpo docente, la bibliografía utilizada en las clases, el tipo de educación sexual que se imparte, el lenguaje utilizado dentro de las relaciones que ocurren en educación y, también cómo desde la cultura se entienden estos dos conceptos de género y diversidades. Esta comunicación expone los resultados de un TFM realizado durante el año 2020 en Chile en el contexto de confinamiento. El trabajo tuvo como objetivo “Reflexionar sobre Género y Diversidades en la comunidad y para la formación profesional, de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado de Chile a partir de espacios dialógicos de aprendizaje” (Arroyo A, 2020). Así, se muestran las visiones de género y diversidades que hoy en día están causando ruido en la educación chilena, la respuesta desde el gobierno y los pasos que nos quedan por avanzar con el propósito de aportar información desde la práctica sobre la temática de formación de profesionales sociales respecto a la temática de diversidad sexual. Específicamente, se muestra el caso de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado de Chile donde estudié y realicé mi proyecto de grado de magíster de educación, con el fin de acercar la perspectiva de género y diversidades a la formación de la disciplina de trabajo social de manera transversal. Se explica la intervención realizada, tanto con estudiantes como con el equipo docente, donde se trabajó con cada grupo por separado, desde la comprensión del contexto actual

de división que había en la comunidad universitaria. Esto se hizo por medio de espacios dialógicos participativos de aprendizajes virtuales (por el contexto COVID) trabajando cada una de las temáticas en diversas sesiones con excelentes niveles de asistencia, por ejemplo en el caso de estudiantes hubo una asistencia del 71,8% de las personas inscritas. Se presentan también los hallazgos y desafíos planteados, desde el análisis de discurso realizado a cada grupo por medio de encuesta de evaluación de proceso y de cierre y además, las observaciones emergentes que hicieron las personas participantes al respecto. Luego, se comparten las reflexiones y conclusiones alcanzadas, donde algunos de los hallazgos indican la motivación y necesidades que tienen estudiantes de aprender sobre la temática por temas éticos profesionales y además, personales. Por el lado del equipo docente, se evidencia una disyuntiva donde indican la importancia de la temática y su relevancia para el trabajo social, sin embargo, mencionan una falta de recursos para aplicar la temática dentro de sus clases. Al ser una experiencia didáctica, al momento del cierre se presentaron proyecciones al Departamento de Trabajo Social en tres dimensiones: política, educativa y desarrollo personal. Las dimensiones escogidas son esenciales para el desarrollo de la educación como un proceso de diálogo que tiene al centro a la persona y trabaja para desarrollar pensamiento crítico, que las personas puedan empoderarse y así se alcance la transformación social (Arroyo, 2020). Por último, el TFM permitió generar reflexiones y cuestionamientos sobre la formación desde el trabajo social, entendiendo que esta disciplina es una de aquellas profesiones que está en constante contacto con las personas de la comunidad LGBTQIA+ y trabajando con mujeres, por lo que la especialización y sensibilidad en esta temática es fundamental, la comunicación busca generar un espacio de reflexión similar, a un nivel internacional integrando también la reflexión de la formación profesional de otras disciplinas como educación y psicología el rol que tienen en el trabajo con las diversidades y la justicia social.

Referencias

- Arroyo, A. (2020). Dialogando sobre género y diversidades en trabajo social en la Universidad Alberto Hurtado. Universidad de Valparaíso, Chile. Programa de Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad
- Godoy, L. (2014). Hacia una posible epistemología de las diferencias en contextos educativos. Investigación y Postgrado, Vol. 29(2), pp.35-59, UPLA, Chile.
- Matus, C y Hayes, A., (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. Estudios Pedagógicos XLI, N° Especial: 135-146.
- MINEDUC (2018). “Comisión por una educación con equidad de género: Propuestas de acción”.
- Todo Mejora (2020). Informe Programa Hora 2019-2020. Santiago, Chile.
- UNESCO (2015) “Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030”, Paris.

Gamificando por la inclusión: enfoques innovadores en el aprendizaje de segundas lenguas

Luis Ángel Gil Acirón

Departamento de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón / Grupo de investigación TRADIT (UNED)

Resumen

El 12% de la población estudiantil en Estados Unidos es ELL (del inglés English Language Learner), es decir, su lengua materna es diferente al inglés y necesita un refuerzo lingüístico para progresar académicamente (Office of English Language Acquisition, 2021). El último informe del Distrito de Escuelas Públicas de la Ciudad de Oklahoma (OKCPS, 2022) revela que el 72,9% del alumnado del Centro Educativo de Infantil y Primaria Buchanan es ELL, multiplicando por seis la media nacional, y que el 96,2% vive por debajo del umbral de pobreza. Parte de este grupo está compuesto por estudiantes migrantes que llegan al país en duras condiciones.

De acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982), los factores afectivos influyen en el aprendizaje de un idioma, por lo que es necesario que el profesorado de Inglés como Segunda Lengua brinde a este alumnado un apoyo no sólo de carácter lingüístico, sino también emocional. Para este fin, la gamificación educativa puede prestarse como un instrumento de utilidad.

Entendemos por gamificación “el uso de elementos propios del diseño de juegos en contextos no lúdicos” (Deterding et al., 2011: 2). Estos elementos pueden dividirse en mecánicas y dinámicas de juego (Bunchball, 2010). Las mecánicas se refieren a las reglas y recompensas que lo estructuran, como puntos, niveles o desafíos, y están destinadas a satisfacer ciertas dinámicas, o deseos primarios, de recompensa, estatus o logro, entre otros. No obstante, es clave que estos elementos se diseñen concienzudamente considerando principios como el de flujo (Csikszentmihalyi, 1975; Schell, 2015) o el de personalización (Bakkes et al., 2012) para alcanzar un equilibrio en la jugabilidad.

En la escuela mencionada, un estudio demostró que los factores afectivos de los ELLs recién llegados pueden mejorar por medio del uso de un programa de gamificación para el aprendizaje de idiomas codiseñado con el propio alumnado (Gil-Aciron, 2022). Esta comunicación se centra en el proceso de codiseño llevado a cabo y describe los pilares sobre los que se sustentó el programa, desde la evaluación de las preferencias de juego del alumnado hasta la adaptación analógica de su videojuego favorito al contexto del aula.

Referencias bibliográficas

- Bakkes, S., Tan, C., y Pisan, Y. (2012). Personalised gaming: A motivation and overview of literature. En D. Cermak-Sassenrath, C. Walker, y C. Tien Tan (Eds.), *Proceedings of the 8th Australasian Conference on Interactive Entertainment Playing the System – IE '12* (pp. 1–10). ACM. <https://doi.org/10.1145/2336727.2336731>
- Bunchball (2010). *Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior* [Informe]. <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41–63. <https://doi.org/10.1177/002216787501500306>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. E. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. En A. Lugmayr (Ed.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Gil-Aciron, L. A. (2022). *The impact of co-designed gamification in the ESL classroom: a cross-sectional study on newcomer English Language Learners' affective filter* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)]. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Lagil/GIL_ACIRON_Luis_Angel_Resumen.pdf

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Office of English Language Acquisition (2021). *Profiles of English Learners in the United States*. U.S. Department of Education.

https://ncela.ed.gov/sites/default/files/fast_facts/DEL4.4_ELProfile_508_1.4.2021_OELA.pdf

Oklahoma City Public Schools (2022). *Oklahoma City Public Schools Statistical Profile 2021-2022*.

[https://www.okcps.org/cms/lib/OK01913268/Centricity/Domain/96/2021-](https://www.okcps.org/cms/lib/OK01913268/Centricity/Domain/96/2021-22_STATISTICAL_PROFILE.pdf)

[22_STATISTICAL_PROFILE.pdf](https://www.okcps.org/cms/lib/OK01913268/Centricity/Domain/96/2021-22_STATISTICAL_PROFILE.pdf)

Schell, J. (2015). *The art of game design: A book of lenses* (2nd ed.). CRC.

Cómo una herramienta de análisis de datos nos acerca a la diversidad: Análisis de las acciones realizadas

María Escorihuela Sahún
Universidad de Zaragoza (EUPLA)

Resumen

“Cómo una herramienta de análisis de datos nos acerca a la diversidad: Análisis de las acciones realizadas.” Trabajo realizado por los alumnos con la visualización de datos, en el grado de Ingeniería de datos en procesos industriales, EUPLA (Escuela Universitaria Politécnica de La Almunia), aportando el análisis para la RED SAPDU.

En la actualidad, en la era de la información, el tratamiento y análisis de datos se vuelve esencial para entender y progresar en diversos ámbitos. Este proyecto, surgido desde la Escuela Politécnica de La Almunia (EUPLA), en el marco de la asignatura de visualización de datos del tercer curso de “Ingeniería de datos en procesos industriales”, se enfoca en el análisis de datos proporcionados por RED SAPDU. El objetivo principal es adaptar y analizar estos datos para ofrecer un informe visual que acerque la información sobre el estado actual de las personas con discapacidad en distintas universidades españolas. Las universidades incluidas en el estudio son numerosas y representativas de la diversidad del panorama académico español. Desde la Universidad de Deusto hasta la Universidad Internacional de Catalunya, pasando por instituciones como la Universidad de Granada o la Universidad de Barcelona, este análisis abarca una amplia gama de instituciones educativas.

Los datos recopilados incluyen información detallada sobre el alumnado, el personal administrativo y docente, así como el número de personas con diferentes tipos de discapacidad y necesidades específicas. Esto abarca desde discapacidades físicas, visuales y auditivas, hasta trastornos como el TEA, dificultades de aprendizaje y problemas de salud mental. Además, se recopilan datos sobre adaptaciones curriculares, actuaciones realizadas y personal de apoyo disponible en cada universidad. El informe generado a partir de estos datos, presentado a través de PowerBI, ofrece una visión completa y detallada del panorama de inclusión en las universidades españolas.

Permite identificar las instituciones mejor preparadas para atender las necesidades de personas con discapacidad, aquellas que ofrecen más adaptaciones y el tipo de apoyo disponible. Además, mediante gráficos interactivos y análisis comparativos, se destacan las tendencias y áreas de mejora en la promoción de la inclusión en el ámbito universitario.

La reflexión sistemática en los proyectos de aprendizaje-servicio

Arantzazu Martínez-Odría, Isabel Gómez Villalba

Universidad San Jorge

Resumen

La reflexión constituye un elemento clave en la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio al posibilitar la integración del servicio con el aprendizaje curricular y aumentar sus impactos en el alumnado (Eyler y Giles, 1999; Astin et al., 2000; Conway et al., 2009; Celio et al., 2011). En el caso de los proyectos de desarrollados durante la formación inicial, la reflexión sistemática y guiada contribuye a la progresiva configuración del perfil personal y profesional de los futuros maestros y maestras (Ash y Clayton, 2009; Korthagen et al., 2001; Beauchamp and Thomas, 2009). Siguiendo a Eyler, Giles y Schmiede (1996) y en la línea de lo planteado por Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, De la Cerda y Graell (2013), la reflexión promovida en el aula universitaria tiene que ser continua (antes, durante y después del proyecto), conectada (vinculada con los objetivos, la acción de servicio y las necesidades e intereses formativos del alumnado), desafiante (promoviendo nuevas miradas sobre la realidad de la diversidad) y contextualizada (ajustada a los requerimientos del centro educativo destinatario y los objetivos de aprendizaje pretendidos). Se consigue a través de espacios, tiempos y ejes de reflexión concretados en instrumentos y dispositivos reflexivos (Domingo, 2008, 2013; Páez y Puig, 2013; Tapia, 2015). Este trabajo se integra dentro de la propuesta de sistematización de los procesos reflexivos del proyecto de aprendizaje-servicio titulado "Diseñando Estaciones de Aprendizaje transformadoras para el CEIP Ramiro Solans. Itinerarios de reflexión y aprendizaje para educar agentes de cambio". El proyecto implica a 43 estudiantes de de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Grado de la Universidad San Jorge, 4 materias curriculares (Didáctica General de la Educación, Orientación Educativa, Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y English I) y sus correspondientes docentes. Como destinatarios del proyecto se sitúan 14 grupos de infantil y primaria y el claustro docente del centro educativo. El proyecto está actualmente en desarrollo en el marco de colaboración entre la Universidad San Jorge y el centro escolar. Objetivo. El objetivo general del proyecto es fomentar aprendizajes de calidad a través del desarrollo de una mirada inclusiva en los futuros docentes, promoviendo el ejercicio de una ciudadanía crítica y transformadora. Como objetivos más específicos esta experiencia promueve una mayor sensibilidad hacia la diversidad, una comprensión más profunda de las barreras a la inclusión y un compromiso más fundamentado con prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y el respeto por la diversidad. La aplicación de espacios y tiempos sistematizados de reflexión pretende ser la herramienta utilizada para alcanzar los objetivos previstos.

Propuesta. En la preparación del proyecto con el alumnado universitario se parte de una fase de sensibilización y acercamiento a la realidad socioeducativa del CEIP Ramiro Solans, catalogado como centro de difícil desempeño por el elevado porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad. Desde el año 2000 el centro está inmerso en un proceso de transformación educativa que le ha hecho merecedor de diferentes reconocimientos y distinciones (Llorente y Escartín, 2015). El proceso reflexivo promovido en el aula universitaria en la fase de sensibilización forma parte de un itinerario reflexivo definido con antelación por las docentes (Martínez -Odría et al, 2021) y utilizando distintos instrumentos y dispositivos de reflexión que son aplicados en diversos momentos y espacios de reflexión, tanto formales e informales (Páez y

Puig, 2013). Entre otros, se parte de la aplicación de cuestionario exploratorio respondido individualmente y un posterior seminario socrático con el grupo-clase, orientado a analizar las actitudes y percepciones ante la diversidad que muestra el alumnado, con una comparativa antes y después del proyecto. El alumnado realiza también una identificación de las prácticas educativas desarrolladas en el aula escolar y que mejor sirven para atender la diversidad en el aula. El trabajo de acompañamiento a la reflexión del alumnado, combinando reflexión individual y colaborativa favorece experiencias de aprendizaje más profundo (Eyler y Giles, 1999; Eyler et al., 2001, 2005; Kiely, 2005 y Radecke, 2007), una mayor sensibilidad hacia la diversidad y un mayor compromiso ante ella. El desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio en sus diversas fases permite al alumnado ir realizando una conexión entre la teoría y la práctica en su proceso formativo, y favorece la incorporación de una mirada que incluye la atención a la diversidad.

Conclusiones. La educación de una mirada inclusiva que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes y sus necesidades individuales es un elemento clave en la formación inicial docente. Los proyectos de aprendizaje-servicio ofrecen una oportunidad única para fomentar este desarrollo, especialmente cuando se integran procesos reflexivos como parte integral de la experiencia educativa. Los procesos reflexivos desarrollados en este proyecto permiten a los futuros docentes examinar críticamente sus propias actitudes, creencias y prejuicios, así como comprender mejor las realidades y experiencias de otras personas. Al reflexionar sobre sus interacciones con la comunidad escolar del CEIP Ramiro Solans, los estudiantes de Educación pueden desarrollar una mayor sensibilidad hacia las diferencias individuales, culturales y sociales, y reconocer la importancia de la inclusión en el entorno educativo. Además, los procesos reflexivos brindan a los estudiantes la oportunidad de evaluar el impacto de las diferentes prácticas didácticas para garantizar que estén abordando las necesidades de todos los estudiantes de manera equitativa y efectiva. Al integrar los procesos reflexivos en un proyecto de aprendizaje-servicio, la formación inicial del profesorado se enriquece con una dimensión ética y social importante. Los estudiantes no solo adquieren habilidades pedagógicas y conocimientos teóricos, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de su papel como agentes de cambio en la promoción de la inclusión y la equidad en el ámbito educativo.

Referencias

- Ash, S.L., y Clayton, P.H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-154.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students. Higher Education Research Institute, University of California.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189.
- Celio, C. I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of experiential education*, 34, 164–181
- Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: a meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 26, 233–245.
- Domingo, A. (2008). Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y quehaceres del pedagogo*, 13, 35-57.

- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publica.
- Eyler, J., y Giles, D., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. y Schmiede, A. (1996). *A practitioners' Guide to Reflection in Service Learning. Student Voice and Reflection*. Vanderbilt University.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C., y Gray, C. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000* (3rd ed.). Corporation for National Service.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 12(1), 5-22.
- Korthagen, F. A. (2017). A foundation for effective teacher education: teacher education pedagogy based on situated learning. En D. J. Clandinin, and J. Hus (eds), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*, 528–544. (Los Angeles, CA: Sage)
- Llorente, M.R. y Escartín, D. (2015). La participación, clave de éxito en el CEIP Ramiro Soláns, *Revista Forum, Comunidad educativa: participación y colaboración*, 15, 44-48.
- Morín-Fraile, V. Escofet, A. Esparza, M. Novella, A. y Rubio, L. (2020). *Guía 1 Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva*. ACUP.
- Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., De la Cerda, M., y Graell, M. (2013). *Rúbrica para la Autoevaluación y la Mejora de los proyectos de ApS*. Grup de Recerca en Educació Moral (GREM)
- Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación*, 2(2), 13-32.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Radecke, M. W. (2007). Service-learning and faith formation. *Journal of College and Character*, 8(5), 1-28.
- Tapia, M.N. (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. CELAM.

Desarrollo de un taller de cuentacuentos en una Escuela Infantil. Experiencia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado

Arantzazu Martínez Odría, María Pilara Serrano Sánchez

Universidad San Jorge

Resumen

1. **Fundamentación.** En la apuesta por una formación competencial de los futuros maestros y maestras, desde la Universidad San Jorge se promueve desde la implantación de los grados en educación infantil y primaria un trabajo en colaboración con instituciones educativas del entorno local. El objetivo pretendido es que en su formación inicial los estudiantes conozcan la realidad y necesidades del aula escolar y la capacitación promovida en las aulas universitarias se ajuste a ella. Se responde de este modo a la necesidad de encontrar nuevos enfoques de la formación inicial del profesorado que estén vinculados con los retos de la escuela del siglo XXI (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Farrel, 2016; Vaillant y Marcelo, 2021). Junto con la capacitación técnica, la formación de los futuros maestros y maestros requiere incluir experiencias que vinculen los aprendizajes técnicos con el fomento del compromiso social, un eje estratégico de la Universidad San Jorge, en el que el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio es un eje estratégico. Esta metodología se define como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007) y goza de cada vez más reconocimiento como metodología activa conducente al desarrollo competencial. Son numerosas las universidades que apuestan por el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio como metodología para favorecer este enfoque formativo de los futuros docentes (Aramburuzabala, 2013; García y Cotrina, 2015; Gómez-Hurtado et al., 2020; Rubio, Prats y Gómez, 2013). Dentro de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad San Jorge se llevan a cabo diversas iniciativas de aprendizaje-servicio. Se parte de la identificación de necesidades en el entorno llevadas a cabo en colaboración con las entidades colaboradoras, y el alumnado desarrolla acciones de servicio en las que se ponen en práctica los aprendizajes y competencias que se han trabajado en las materias. Con el acompañamiento de los docentes y siguiendo las fases de sistematización de los proyectos, se favorece un proceso reflexivo que hace que el alumnado vaya comprendiendo las necesidades del sistema educativo al que deberá dar respuesta como profesional y configuren su identidad profesional, conscientes también de las dificultades reales de los colegios y ayuda con su participación y contribución a la sociedad.

2. **Objetivo.** Se pretende aportar a los estudiantes un contacto real y directo con el aula de la Escuela Infantil, favoreciendo la vinculación entre teoría y práctica, y el compromiso del alumnado de responder a las necesidades reales identificadas en el entorno aplicando los conocimientos adquiridos en su formación inicial. De modo más específico, se pretende: -Conocer el perfil y características evolutivas y de aprendizaje del alumnado en el primer ciclo de educación infantil. - Realizar un acercamiento al trabajo educativo que se realiza en la etapa 0-3 años. -Diseñar y aplicar propuestas didácticas basadas en el cuento que aporten al trabajo educativo de la Escuela infantil. - Favorecer la toma de conciencia de la importancia de la labor de la etapa 0-3 años en la formación del alumnado.

3. **Propuesta**

Desde el curso 2017-2018 y desde varias materias del plan de estudios del grado en educación infantil se colabora con la Escuela Municipal de Educación infantil Zagalicos de Villanueva de

Gállego, que atiende a alumnado de la etapa 0-3 años. Se presenta en este trabajo el proyecto titulado “Era se una vez el otoño”, que se realiza en la materia Enseñanza del Aprendizaje de la Lectura y Escritura de 3º curso del grado en Educación Infantil. La colaboración realizada en el marco del proyecto se concreta en el desarrollo de la elaboración y puesta en práctica de talleres de cuentacuentos dirigidos a las diferentes clases de la escuela infantil, adaptándola a las características y perfil de cada uno de los grupos. El trabajo en torno al cuento forma parte de la capacitación docente que reciben los estudiantes de Educación por tratarse de un recurso educativo con gran potencial en el alumnado de la etapa 0-3 años (Cárdenas, 2010, p. 66), y que es a su vez un recurso docente que ayuda a despertar el interés, la imaginación (Núñez, 2009, p. 13). Por incluir aspectos fundamentales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo y adecuado (Alonso, 2020) se considera una de las herramientas principales para transmitir conocimientos y adquirir las estructuras gramaticales de nuestro idioma (Escalante y Caldeara, 2008, 670), a la vez que los alumnos van creando similitudes con lo escuchado y sus vivencias (Barcia, 2004, p. 54). El proyecto de colaboración con la Escuela Infantil se realiza siempre a finales del mes de noviembre, por solicitud de la propia escuela y contribuyendo al refuerzo del vocabulario y la temática concreta de esta estación que se está trabajando en ese momento en la Escuela. En lo que se refiere a la integración curricular del proyecto en la materia Enseñanza del Aprendizaje de la Lectura y Escritura, el proyecto contribuye a la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos en la guía docente, así como de competencias generales y específicas vinculadas con la materia. La evaluación de las competencias que promueve el proyecto es integrada como parte del instrumento de calificación de la propia asignatura que tiene un peso de un 20% en la nota final. En ella se valoran, entre otros: la adaptación del cuento a la etapa 0-3 años, la expresión oral y no verbal del alumnado universitario y los materiales creados para su narración. Siguiendo las fases de desarrollo de proyectos de ApS, se realiza un trabajo de:

1. Sensibilización y acercamiento a la etapa 0-3 años, sus características y necesidades específicas.
2. Conocimiento teórico sobre aspectos relacionados con el cuento y su uso pedagógico en el aula de infantil.
3. Selección y adaptación del cuento que mejor se adapta a las necesidades didácticas y organizativas de cada momento
4. Creación y preparación de los materiales para la representación, adaptándolos a la etapa evolutiva del público
5. Narración del cuento en la Escuela Infantil
6. Evaluación multifocal del proyecto, tomando en cuenta las diferentes fases de su desarrollo y los diferentes agentes implicados.

La actividad parte del acercamiento a las características evolutivas del alumnado receptor de la actividad y de la metodología de trabajo educativo habitual de la Escuela Infantil que es ofrecida por la Escuela y que plantea la necesidad. Desde el aula universitaria, y como parte de la formación abordada en la materia se ahonda en las técnicas de narración, tanto en la expresión oral y lenguaje no verbal; habilidades imprescindibles para la etapa educativa a la que se van a dedicar profesionalmente. Se trabaja en un proceso de adaptación de los cuentos para que estén nivelados a las edades del alumnado receptor, atendiendo los ajustes correspondientes a vocabulario, imagen, tamaño, personajes, duración, ritmo narrativo o hilo conductor, entre otros. El proyecto se fundamenta en torno al cuento, un recurso educativo con gran potencial en el alumnado de la etapa

0-3 (Cárdenas, 2010, p. 66), por considerar que es un gran recurso docente que ayuda a despertar el interés, la imaginación (Núñez, 2009, p. 13; Alonso, 2020). Es asimismo una de las herramientas principales para transmitir conocimientos y adquirir las estructuras gramaticales de nuestro idioma (Escalante y Caldeara, 2008, p. 670), a la vez que los alumnos van creando similitudes con lo escuchado y sus vivencias (Barcia, 2004, 54). Por eso, esta actividad se usa como medio para repasar los contenidos relacionados con la estación de otoño, temática que previamente las educadoras han trabajado. 4. Conclusión. La experiencia obtenida en los años que se lleva realizando este proyecto es favorable tanto el alumnado como el equipo docente de la Escuela infantil. Aporta experiencias a los estudiantes en donde puedan desarrollar las habilidades y conocimientos adquiridos en sus estudios y que ven que pueden ser aplicados en la realidad del aula escolar. En lo que se refiere al profesorado de la escuela infantil, les permite compartir con alumnado universitario su experiencia y conocimiento sobre la etapa 0-3 años y contribuye a poner en valor la importancia del sentido educativo de la etapa infantil.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF
- Alonso, J. M. R., Cano, A. G., Zárate, M. B., y Romero, M. G. (2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento? *Validación cupedosoc. Brazilian Journal of Development*, 6(12), 102285–102307. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-649>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Barcia, E. (2004). La tradición oral en Extremadura. Utilización didáctica de los materiales. *Education in the knowledge society (EKS)*, 9(3), 240-243.
- Cárdenas, G. (2010). El cuento como recurso para desarrollar el lenguaje oral básico en niños de tercer grado de preescolar. Universidad pedagógica Nacional, México.
- Córdoba, F., Ortega, R., Rodríguez, A. (2005). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: un estudio en curso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 663-672 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores.
- Escalante, D. T. y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere. Artículos Arbitrados*, 12(43), 669-678.
- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y servicio (ApS) en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 19(1), 1-3.
- Núñez, M. P. (2009). Literatura Infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Literatura en el contexto Educativo*, 14(1), 7-19.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (Coord.)(2013) Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad. Universidad de Barcelona. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/46344>]

Vaillant, D., y Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4) <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

Abriendo puertas: Promoviendo la inclusión y la exploración de la vida Universitaria

Andrea Velilla Martínez, Yasmina Tejero Gascón, Clara Llanas Ortega

Universidad San Jorge

Resumen

Fundamentación: La inclusión educativa es un pilar fundamental en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Es esencial garantizar que todos los jóvenes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a experiencias educativas significativas y enriquecedoras. En este contexto, la Universidad San Jorge abre sus puertas para que conozcan las instalaciones de su campus universitario; así como, la diferente oferta formativa que ofrece y brinda la oportunidad para que adquieran pequeñas píldoras informativas sobre las diferentes profesiones a las que los estudiantes de la universidad pueden acceder. **Objetivo:** El objetivo principal de esta experiencia didáctica fue proporcionar a 15 jóvenes con discapacidad intelectual, participantes del programa de formación e inserción sociolaboral de ATADES menores de 25 años, la oportunidad de conocer las instalaciones de la Universidad San Jorge, explorar los diferentes grados académicos que se imparten en ella y sumergirse en el ambiente universitario viviendo la experiencia por un día. Además, buscamos despertar su interés y curiosidad por diversas áreas de estudio a través de talleres prácticos centrados en diferentes grados universitarios. **Propuesta:** La experiencia comenzó con una cálida bienvenida institucional, seguida de un almuerzo en las cafeterías del campus. Este momento permitirá a los alumnos observar a sus iguales en el ambiente universitario y sentirse parte de la comunidad académica. Posteriormente, los participantes se adentraron en una serie de talleres diseñados para brindarles una experiencia práctica en varios campos de estudio. Comenzaron con actividades relacionadas con el grado de Ciencias de la actividad física y del deporte, donde los alumnos exploraron la expresión corporal, el equilibrio, la coordinación y la relajación en el pabellón deportivo del campus. Continuaron con un emocionante taller centrado en el grado de comunicación audiovisual. Los alumnos vivieron una experiencia en el plató de televisión, donde participaron en un role playing y asumieron roles como presentadores, cámaras, regidores e incluso público. Tras esta experiencia, se hizo un descanso para que los participantes pudieran disfrutar de los jardines del campus y comer en la cafetería. Este momento de relajación les permitió recargar energías para continuar con la exploración. Luego, los alumnos visitaron la escuela de arquitectura y tecnología donde quedaron maravillados por las espectaculares maquetas y obras de arte realizadas por los estudiantes y expuestas en el campus. Esta actividad les proporcionó inspiración y les ayudó a desarrollar sus propias ideas creativas animados por los docentes de la universidad. Finalmente, la experiencia formativa culminó en uno de los laboratorios de la facultad de ciencias de la salud. Se enfundaron batas, guantes y gafas, y realizaron pequeños experimentos que les permitieron adentrarse en el campo de la investigación por unos minutos. **Resultados:** Los resultados de esta experiencia didáctica se midieron en el nivel de participación, interés y satisfacción de los alumnos. Los participantes se sintieron entusiasmados y motivados por la oportunidad de explorar diferentes áreas de estudio y vivir una jornada en el ambiente universitario. Además, desarrollaron una mayor conciencia sobre sus propias habilidades e intereses, lo que les permitirá tomar decisiones informadas sobre su futuro educativo y profesional. **Conclusiones:** En conclusión, esta experiencia didáctica en la Universidad San Jorge ofreció a los participantes con discapacidad intelectual en edad adulta la oportunidad de explorar el mundo universitario y descubrir nuevas áreas de interés. A través de

talleres prácticos y experiencias vivenciales, los participantes se sumergen en diferentes campos de estudio y adquieren habilidades y conocimientos valiosos. Esta iniciativa no solo promueve la inclusión educativa, sino que también fomenta el desarrollo personal y profesional de todos los estudiantes involucrados.

Creación de un instrumento de observación que evalúe las funciones ejecutivas cognitivas en educación infantil por metodología observacional

Fernando Martín-Bozas, Elena Escolano-Pérez

Universidad de Zaragoza

Resumen

Introducción. La evaluación y detección de necesidades educativas en la primera infancia es uno de los retos a los que el profesorado de educación infantil se enfrenta en la actualidad. Frente a las inseguridades del profesorado y la complejidad en la evaluación de conductas cognitivas superiores como las funciones ejecutivas, la creación de instrumentos de observación desde la metodología observacional se constituye como una de las opciones más idóneas en la etapa de educación infantil. **Objetivo.** Por ello, el objetivo de este trabajo fue la creación de un instrumento de observación, a través de la metodología observacional, que evalúe las funciones ejecutivas cognitivas (planificación, memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva) a través de una tarea cognitiva (Camelot Jr) en alumnado de 3º de educación infantil. **Metodología.** Participaron 17 niños y niñas de 3º curso de educación infantil del 2º ciclo de un colegio público de la provincia de Huesca, España. En primer lugar, se realizó una primera lista de criterios y categorías en función de la literatura científica y acorde a la tarea cognitiva concreta. A continuación, se comenzó a realizar pruebas del instrumento con otros niños y niñas para complementar la literatura científica sobre instrumentos de este tipo con las evidencias empíricas que se rescataron de las pruebas previas. Estas sesiones grabadas sirvieron para que los investigadores compartieran y discutieran la pertinencia de unas categorías u otras. Finalmente se alcanzó un acuerdo consensuado del instrumento y se llevó a cabo con la muestra de niños y niñas del colegio de Huesca. Con los permisos del centro y de las familias, se acudió a las aulas del centro para llevar a cabo en un contexto natural, el desarrollo de la tarea grabada. **Resultados.** El resultado fue la creación del Instrument for Evaluation of Executive Functions in Early Childhood Education. Este instrumento está formado por 16 criterios que acoplan 64 categorías y se encuentran repartidos en 3 fases diferenciadas: Fase de planificación (Planificación del reto – Ajuste a la planificación), Fase de ejecución (Colocación correcta de la pieza – Equivocación – Previsión y subsanación de los errores – Flexibilidad – Resolución del reto) y Fase de Evaluación Fase Evaluación (Evaluación de la resolución – Congruencia de la evaluación de la resolución – Justificación de la resolución – Evaluación de la complejidad). Además, los criterios restantes pueden estar presentes en las diferentes fases del reto (Reto – Pieza – Respuesta a la ayuda adulta – Ayudas graduadas – Instrucción – Conductas ajenas). **Conclusión.** La creación de instrumentos de observación puede ayudar a superar las dificultades en la evaluación de conductas cognitivas complejas en educación infantil. Sería interesante en futuras investigaciones analizar la validez y fiabilidad del presente instrumento a través de la Teoría de la Generalizabilidad para poderlo utilizar en otros contextos diferentes y garantizar la correcta evaluación de las funciones ejecutivas cognitivas de planificación, memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva.

Apoyo mediacional en diferentes contextos comunicativos: una intervención con personas con discapacidad intelectual

Ester Ayllón Negrillo¹, Alba Pemán Hernández², Annabella Salamanca Villate¹, Raquel Pérez Ordás¹

¹ Universidad de Zaragoza

² Universidad de Tarragona

Resumen

Fundamentación: Las personas con discapacidad intelectual (DI) son un sector de población heterogéneo, con el común de que, en mayor o menor medida, precisan de garantías suplementarias para vivir con plenitud de derechos o participar en igualdad de condiciones con el resto de ciudadanos en la vida económica, social y cultural (Liesa y Vived, 2010), por ello, es necesaria la creación de nuevos escenarios de aprendizaje encaminados al desarrollo de una vida más independiente y autodeterminada añadiendo perfiles de apoyo mediadores que contribuyan a que los jóvenes con discapacidad puedan vivir de la manera más autónoma posible y disfruten de una mayor calidad de vida. Se resalta la necesidad por parte de organizaciones y centros de construir sistemas de apoyos globales que tengan en cuenta aspectos como la disposición de oportunidades para participar en actividades comunitarias, fomentar la vida independiente, una mayor accesibilidad al entorno, y búsqueda de puntos fuertes en estas personas para que se desenvuelvan con éxito en las habilidades de su vida diaria, consiguiendo así individuos más autodeterminados (Schalock et al., 2011). Durante los últimos años la autodeterminación se ha convertido en el constructo por excelencia a favor del empoderamiento en el ámbito de la discapacidad (Schalock et al., 2011). Investigadores y expertos han centrado su atención en estudiar cómo las personas con discapacidad intelectual desarrollan, aprenden, practican y ejercitan habilidades y competencias que les permiten asumir el control y sentirse protagonistas en sus propias vidas, expresando sus preferencias, participando de sus propias decisiones o comunicando sus gustos e intereses (Álvarez et al., 2019). Los apoyos mediacionales jugarán un gran papel en la generalización de aprendizajes, dificultad que muestra la persona con DI. Y además, tratarán de mantener la motivación, realizarán seguimiento y acompañamiento en el proceso, corregirán errores, realizarán una valoración positiva del trabajo de los jóvenes y divulgarán los materiales elaborados por los jóvenes con DI (Vived y Díaz, 2022). **Objetivo:** En el presente trabajo se ha llevado a cabo una intervención psicoeducativa con cinco personas con DI/SD con el principal objetivo de contrastar el impacto de dicha intervención psicoeducativa en distintos contextos comunicativos (formal e informal). **Metodología:** Se ha realizado una metodología cualitativa a través de un estudio de caso múltiple: 5 personas con DI (tres de ellos con SD) de los cuales 4 eran hombres y una mujer, de entre 30 y 46 años. La intervención se ha llevado a cabo durante 13 semanas. Se dividió a los sujetos en dos contextos: un contexto formal, se realiza la intervención psicoeducativa en el centro de día Down Huesca, con un horario preestablecido, teniendo en cuenta sus rutinas. Se trabajaron con tres personas, 5 actividades: 1. Historias de Juan (con el objetivo de trabajar: la lectoescritura y comprensión; mejorar volumen, prosodia y ritmo; aumentar autoconocimiento y motivación). 2. Viñetas secuenciales (para trabajar lectoescritura y comprensión; comprender rutinas y asociar texto e imagen). 3. Aprendiendo a leer (para aprender a leer con el método global y conciencia fonológica). 4. Clasificación semántica (para asociar palabra-significado y estimulación). 5. Memoria (estimulación de la memoria y activar a nivel cognitivo y funcional). Y un contexto más natural, la intervención se lleva a cabo en un entorno más relacionado con el desarrollo del ocio y tiempo libre del joven, con horarios flexibles. Se trabajó con 2 personas, 4 actividades: 6.

Conversación (reflexión, autoconocimiento, búsqueda de intereses, orientación a metas...7 y 8. Relatos diversos y Relato autobiográfico (trabajar lectoescritura, motivación hacia la lectoescritura, autoconocimiento, reflexión...) 9. Ocio (crear vínculo de confianza, diversión, motivación e intereses, fomentar una vida activa). El instrumento que se utiliza es la observación no regulada y participante con el objetivo de comprender el comportamiento de personas según ocurre en su medio natural. Y también se utiliza la entrevista en profundidad e historias de vida. Resultados: En cuanto al desarrollo general de la intervención, podemos destacar algunas diferencias en cuanto a los resultados obtenidos en contextos formales frente a contextos informales. En los primeros, los roles usuario-apoyo son más definidos, realizando actividades con instrucciones más directas, con una función de instructor/docente y no tanto como un apoyo en la actividad. En los contextos informales, los roles se asemejan más a una relación de amistad, en la que no existe desnivel en la relación, generando una mayor confianza entre ambos. Se consigue una mayor autonomía en las actividades conforme avanzan las sesiones y no existen cambios en el lenguaje y la comunicación a corto plazo. Discusión: Cuando se ofrece un apoyo en un contexto natural, resulta más fácil conocer el contexto en el que se desarrollan los jóvenes, permitiendo profundizar en sus necesidades, sus gustos, descubrir el ambiente en el que se desenvuelven, hablar con sus familiares etc. Esto crea un trato más cercano y de confianza con la familia, generando una inmersión completa en el día a día de los jóvenes, lo cual favorece el clima de aprendizaje y ayuda no solo a la familia sino también al mediador a adquirir confianza y sentimiento de competencia a la hora de intervenir. Por el contrario, esta ventaja de adquirir un trato más cercano y conocimientos sobre el joven no la conseguimos trabajando en un contexto formal. Conclusión: Se puede destacar la importancia de conocer las necesidades de apoyo de cada usuario así como ser conscientes de sus fortalezas y limitaciones, ofrecer motivación y oportunidades para el desarrollo en contextos inclusivos, siendo siempre posible la promoción de la vida independiente y la autodeterminación, a pesar de las necesidades presentadas. Por último, destacar que la discapacidad no es algo fijo ni dicotomizado, sino algo fluido, continuo y cambiante, interdependiente con las limitaciones funcionales de cada persona y de los apoyos de los que dispone en su entorno (Vived y Delgado-Pastor, 2016).

Referencias

- Álvarez, I., Vega, V., Spencer, H., González, F., y Arriagada, R. (2019). Adultos chilenos con discapacidad intelectual: creencias, actitudes y percepciones parentales sobre su autodeterminación. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(2), 51–72.
- Liesa, M., y Vived, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. *Educación y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 4(1), 101-124.
- Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. Á., & Gómez, L. E. (2011). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: From theory to practice*, 17-32. Nueva York: Springer
- Vived, E., y Delgado-Pastor, L. C. (2016). Un estudio sobre la eficacia en la estructuración de los apoyos en formación profesional para jóvenes con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 99-114 <https://doi.org/10.14201/scero201647299114>
- Vived, E., y Díaz, M. (2022). Aprendizaje servicio: oportunidades y apoyos para la creación literaria (creatividad, cooperación pedagógica e inclusión). <http://hdl.handle.net/11181/6514>

**Le tecnologie di comunità nel lavoro socioeducativo: una revisione della letteratura
(Tecnologías de comunidad en el trabajo socioeducativo: Una revisión de la literatura)**

Marco Rondonotti

eCampus University

Resumen

The contribution aims to examine the rapid transformations characterizing the current temporal context, focusing on emerging dynamics in media and digital technologies. The analysis concentrates on the impact of these changes on personal and social practices, highlighting how digital interconnections have given rise to extensive communication networks. This phenomenon, already evident in the late XX century, has accelerated innovation in work processes and cultural exchanges, giving rise to the so-called "information society." In just over two decades, there has been a migration of digital technologies (traditionally thought to exist solely in the online dimension) into the offline life context, i.e., the daily habitat of each individual, defining a new hybrid condition: the onlife. The analysis involves a systematic review of the scientific literature, conducted using the PRISMA method, focusing on studies investigating the uses of technologies in the field of social work. The aim of the review is to identify advantages and challenges related to the use of technologies in this context, informing future research. Special emphasis is given to studies adopting the community technology paradigm as a new intervention paradigm in the context of digital welfare, where digital and social media are interpreted as resources for nurturing interpersonal relationships and building community social capital. Starting from the awareness that the mere presence of technology is not sufficient to produce such outcomes, it becomes necessary to pay attention to three key conditions: the community and relational use of technologies, social intentionality within a socio-educational framework, and the goal of establishing and maintaining meaningful and lasting connections in the logic of hybridizing the physical and digital environment.

Through the analysis of scientific literature from the past decade, we have observed the attention given by the socio-educational professional context to digital technologies, adopting the paradigm of community technologies. In particular, we have noted a significant increase in this attention corresponding to the health emergency caused by the Covid-19 virus epidemic. The studies examined come from scientific journals belonging to different disciplinary sectors, demonstrating the cross-disciplinary nature of the focus on technologies as a resource for building and maintaining networks for socio-educational intervention. The presence of four main intervention contexts emerged from the literature review has been highlighted: a first exemplification of the use of technologies in this context relates to all actions aimed at increasing the necessary information to reorganize services. A second use of digital technologies is dedicated to integrating or complementing in-person interventions aimed at accompanying individuals in the field of health. A third area is that of social inclusion and working with marginalization. The fourth intervention context is the most represented and corresponds to that of social and territorial participation.

Referencias

Estado actual de la alta capacidad en la provincia de Teruel

Lorena Pereyra Grustán¹, Laura Comín Novella¹, Beatriz Urriés López¹, Ana Hostaled Cortés², Blanca Gómez Chagoyen¹

¹Servicio Aragonés de Salud

²Asociación Aragonesa de Altas Capacidades

Resumen

La investigación en neurociencia cognitiva ha demostrado que las personas con AACC (Alta capacidad) muestran patrones diferenciales en la estructura cerebral (Borrás y Sanchís, 2015), incluyendo mayor conectividad en ciertas redes neuronales y diferencias en la densidad de la materia gris y blanca. Estas características biológicas pueden influir en diversas capacidades cognitivas, como el razonamiento abstracto, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, que son fundamentales para el rendimiento intelectual superior (Coll, M 2011). Las interacciones ambientales tempranas determinan cómo el cerebro se interconecta, por ello se debe detectar e intervenir de forma precoz desde la escuela. La teoría de los tres anillos de Renzulli sobre la alta capacidad (Renzulli, J. S. 2005), proporciona un marco conceptual sólido para entender la complejidad del concepto. Está basado en tres aspectos; la capacidad intelectual que suele ser constante a lo largo de la vida, el compromiso e implicación con la tarea y la creatividad entendida como curiosidad, originalidad y voluntad de cuestionar. Es necesario conocer la situación actual de la población con altas capacidades en nuestra provincia por medio de los datos obtenidos mediante formularios y su posterior análisis. Objetivo: Realizar una aproximación epistemológica al fenómeno de la AACC en nuestra provincia. Metodología: realizamos recogida de datos de una muestra de 23 niños evaluados de AACC en la provincia de Teruel en los últimos años, a través de un formulario de Google Drive. Resultados: el 79.2% de los niños evaluados son varones. Acude el 75% a un centro urbano y el 25% a un centro rural. El 79.2% acuden a un centro público, un 16.7% a un privado y el otro 4.1% a un centro concertado. La gran mayoría de los niños fueron evaluados por informe privado previo al de orientación 62.6% (8.3 % fue evaluado desde psiquiatría infanto juvenil, un 12.5% sólo tienen informe privado y un 16.7 % fue evaluado de inicio desde orientación). Por edad, la mayoría fue evaluado por primera vez en la etapa de primaria 58.5% y un 41.7% desde infantil. El tiempo de tardanza entre el informe privado y público fue de más de un año en el 34.78%, un año o menos de 1 año, en el 21,73% y aún no ha sido evaluado un 13.04%. Tras la evaluación del equipo de orientación sobre el 30.4% de los niños se adoptaron medidas generales de apoyo educativo, medidas específicas tipo aceleración en el 8.7 % de los niños y flexibilización en el 21.7%. Un único niño primero fue acelerado y luego flexibilizado. Un 34.7% a pesar de la evaluación no se les realiza ninguna medida. En relación a la diferencia entre la escuela rural y urbana, podemos decir que en medio urbano el 83.3% de los niños tienen medidas generales y un 16.6% tienen medidas específicas. En el medio rural han recibido medidas específicas el 83.2% de los niños y generales el 16.6%. Se preguntó a los padres si estas medidas habían sido suficientes y su respuesta en el caso de medidas generales fue insuficiente en un 87.5%. Entre los que habían recibido medidas específicas el 22,22% estaban satisfechos pero el 77.7% las consideraban insuficientes aún. Durante el desarrollo, han tenido que buscar apoyo en salud mental el 43.5% de los niños y un 8.7% lo están valorando en la actualidad. Esta atención se inició en etapa infantil en un 18,2%, primaria 45.5% y secundaria en 36.4%. Los niños que precisaron apoyo psicológico el 50% tenían medidas generales y otro 50% específicas. Discusión: en base a estos resultados se les preguntó a los padres sobre su satisfacción con las

medidas educativas propuestas. Valoran la insuficiencia de las medidas por no ser capaces de evitar la desmotivación o por no estimular que adopten roles de trabajo proactivos que les den herramientas futuras para fomentar la perseverancia o el esfuerzo personal en la consecución de tareas (Castejón, J. L., Gilar, R., Miñano, P., & Veas, A.2016) . Las medidas específicas en especial la flexibilización, son mejor acogidas al aportar un extra de conocimiento o una mejora a nivel de disincronía social, pero no obstante se sigue matizando la necesidad de hacer un acompañamiento socio emocional que evite las experiencias micro traumáticas asociadas a la desmotivación, monotonía, aburrimiento y falta de conexión con iguales que tienden a generar conflictos internos que desembocan en sentimientos de baja autoestima o ambivalencia, cuadros ansioso depresivos o trastornos de la conducta en general o alimentaria en particular. Conclusiones: existen déficit evidentes en la identificación de niños con AACC, tanto desde los equipos de orientación como desde salud mental. Esta identificación se hace más deficitaria en las niñas, con porcentajes de detección muy bajos en comparación al grupo masculino. Existen retrasos en la evaluación de los centros de hasta años, incluso cuando los padres ya han presentado informes privados.

Referencias

- Borrás Sanchís, S. (2015). Marcadores Neurobiológicos y altas capacidades.Consultado en http://www.infantojuvenil.eu/sepj/archivos/enlaces_html/marcadores-neurobiologicos-ac.html
- Coll, M. (2011). Plasticidad cerebral y experiencia: fundamentos neurobiológicos de la educación. Ponencia XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Jiménez Fernández, C., & Álvarez González, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista Educación*, 313, 279-295. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/111162/71680>
- Castejón, J. L., Gilar, R., Miñano, P., & Veas, A. (2016). Identificación y establecimiento de las características motivacionales y actitudinales de los estudiantes con rendimiento académico menor de lo esperado según su capacidad (underachievement). *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 63-71.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279).
- Fernández-Molina, M.Mentoría y altas capacidades intelectuales: modelos y experiencias prácticas. Editorial Pirámide.
- Carmona, O., & Busto, A. Hijos con altas capacidades. Plataforma Editorial.
- Bánfalvi Kam, P. La rebelión del talento. Personalizar el aprendizaje desde la comprensión de las altas capacidades. Editorial Aljibe.
- VV.AA. Altas capacidades intelectuales. Editorial Altaria.
- Gómez, M. T. Altas capacidades en niños y niñas. Editorial Narcea.
- Rodríguez, E., & Ruiz, F. A mí no me parece. Casos prácticos para comprender la alta capacidad. Editorial Paraninfo

Protocolos de actuación para combatir los problemas de asistencia escolar en España: Revisión comparada

María Pérez-Marco, Andrea Fuster, Graciela Arráez Vera, Nuria Antón Ros
Universidad de Alicante

Resumen

Los problemas relacionados con la asistencia a la escuela abarcan cualquier comportamiento que indique resistencia a atender a clases, incluyendo una actitud negativa hacia la obligación de asistir o la ausencia parcial o completa de la jornada escolar (Kim y Gentle-Genitty, 2020; Melvin et al., 2023). En este ámbito, también se emplea el término "absentismo escolar" para describir esta problemática en general (Kearney et al., 2022; Melvin et al., 2023). Asimismo, la investigación de la asistencia escolar es uno de las principales temáticas de investigación en los campos de la Educación, Psicología y Justicia durante los dos últimos siglos (Kearney et al., 2022). Esto es debido a las preocupantes tasas de prevalencia que se enfrentan, sobre todo, los países del sur de Europa en materia de asistencia escolar, las cuales se ven reflejadas en los últimos informes PISA 2018 y 2022 (OCDE 2019, 2023), donde alrededor del 30% de estudiantes españoles declararon no haber asistido un día completo a la escuela. Respecto al marco normativo del sistema educativo, la legislación española respalda la protección de los menores y la asistencia escolar como un derecho fundamental, así como reconoce el absentismo escolar como una situación de desamparo que requiere atención e intervención. A pesar de esta preocupación legal, cabe destacar que, a nivel estatal, no se encuentra ningún documento que ofrezca una revisión comparada sobre los protocolos para combatir esta problemática escolar en España, así como se emplee el método comparativo característico de la Educación Comparada. Por este motivo, este estudio tiene como objetivo recopilar y analizar de forma comparada los diferentes protocolos de actuación diseñados para prevenir y/o reducir los problemas de asistencia escolar dentro del territorio español para ofrecer una panorámica de las similitudes y diferencias entre estos. Más concretamente, se pretende: (a) identificar la nomenclatura y los términos empleados para definir los problemas de asistencia escolar; (b) conocer el origen y la evolución temporal de los protocolos; (c) analizar los objetivos, el diseño y las características de los protocolos de actuación, y, (d) examinar su sistema de evaluación y seguimiento para llevar a cabo posibles mejoras. En consecuencia, se analizaron 19 protocolos obtenidos de las páginas web de Educación de las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autónomas de España. Se encontraron diferencias en los términos y definiciones utilizados para describir los tipos de absentismo en cada región, así como en las fechas de diseño de los protocolos. Sin embargo, la mayoría busca, como objetivo principal, promover la escolarización plena y prevenir el absentismo desde una perspectiva interdisciplinaria. En definitiva, se discuten las fortalezas y debilidades de estos protocolos, destacando la necesidad de unificar esfuerzos para diseñar un plan de actuación nacional que se adapte a las particularidades de cada comunidad. Además, se examinan las implicaciones prácticas de esta revisión para mejorar el sistema educativo, sus políticas y prácticas, así como iniciativas de carácter científico-educativo surgidas en el marco español para atender a los problemas de asistencia a la escuela.

Referencias

Kearney, C. A., Benoit, L., González, C. y Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in*

- Education, 7(1044608), 1-17. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.1044608>
- Kim, J. y Gentle-Genitty, C. (2020). Transformative school–community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2678-2691. <https://doi.org/10.1002/jcop.22444>
- Melvin, G. A., Freeman, M., Ashford, L. J., Hastings, R. P., Heyne, D., Tonge, B. J., Bailey, T., Totsika, V. y Gray, K. M. (2023). Types and correlates of school absenteeism among students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(4), 375-386. <https://doi.org/10.1111/jir.13011>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What life means for student’s lives*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f2388-en>

El huerto escolar como medio de conexión con el territorio en la escuela rural

Amaya Mendivil-Chueca

Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación autonómico más amplio, ‘LMP92_21: Estrategias frente a la despoblación: enfoque multidisciplinar para una gestión integrada, inclusiva y dinamizadora’ (269258)’. La investigación se justifica desde las desigualdades que se producen en el contexto rural desde varios ámbitos, incluyendo el educativo (Escribano et al., 2019). En este sentido, diversos estudios muestran las dificultades existentes en los medios rurales en relación con la educación, como la dificultad en el acceso a los servicios educativos (Galván, 2020; Shi & Sercombe, 2020), la dotación de docentes (Cuervo, 2020), el cierre de las escuelas (Elshof et al., 2015) o la representación negativa de las escuelas (Quílez y Vázquez, 2012). No obstante, diferentes escuelas se han enfrentado a estos obstáculos a través del reconocimiento y apoyo al valor del capital local, cuya implicación en la escuela favorece al fortalecimiento tanto de esta como de la comunidad (Beach y Vigo, 2020; Vigo y Soriano, 2015). En estas, el huerto escolar se ha considerado una herramienta que refuerza las relaciones con la comunidad, el entorno de la escuela (Amat, 2013), y además posibilita un aprendizaje significativo, contextualizado y motivador (Conde et al., 2018; Tovar-Seijas, 2020). En este marco, es importante mirar la escuela rural como ejemplo de empoderamiento y motor de cambio de las desigualdades que se dan en ella (Hargreaves et al., 2009). Por ello, se estima necesario profundizar en el conocimiento sobre las prácticas de aula que reconocen el capital social local y la pedagogía que se desarrolla en estas escuelas ubicadas en medios rurales. **Objetivo.** El propósito de este trabajo es explorar las prácticas que vinculan la escuela con su territorio. En concreto, el objetivo es identificar las posibilidades que ofrece el huerto escolar en la práctica educativa para la relación con el entorno en escuelas ubicadas en contextos rurales. **Metodología.** El estudio se ha llevado a cabo mediante un diseño etnográfico, a través de observación participante, conversaciones informales y entrevistas en dos escuelas rurales de la Comunidad Autónoma de Aragón. Con un 31,8% de su población censada en zonas rurales, Aragón es una de las cuatro comunidades autónomas españolas con mayor porcentaje de habitantes viviendo en ellas (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2021). El 17% del alumnado estudia en localidades con menos de 5000 habitantes, donde se encuentran la mitad de sus centros educativos (Gobierno de Aragón, 2019). La selección de las escuelas participantes se realizó en primer lugar bajo criterios de densidad de población y de multigradación. Tras ello se llevó a cabo un muestreo por bola de nieve, finalizando con las dos escuelas que tenían mayor predisposición de participación. Ambas escuelas cuentan con aulas multigraduadas y se sitúan en localidades de menos de 300 habitantes. En cuanto a la cuestión ética, siguiendo a Gibbs (2014) se ha procurado a los participantes un consentimiento informado en el que se ha comunicado el carácter de la investigación; además se ha mantenido su confidencialidad durante todo el proceso. **Resultados.** Los resultados muestran las potencialidades del huerto escolar a través de la práctica educativa en relación con el entorno: Genera un fuerte compromiso compartido entre el alumnado, las familias, la comunidad, y todos los agentes educativos implicados. Mejora el conocimiento y la unión del alumnado con el medio natural en el que se encuentra, favoreciendo su cuidado y respeto. Posibilita la conexión de los contenidos con las problemáticas locales, acercando aún más la escuela y el territorio. Se presenta como una forma alternativa a las metodologías tradicionales

de enseñanza. Discusión y conclusiones. Esta comunicación se ha centrado en la exposición del trabajo a través del huerto escolar como metodología alternativa que fomenta las relaciones entre escuela y territorio (Amat, 2013; Vigo-Arazola y Soriano-Bozalongo, 2015). El análisis realizado destaca las posibilidades que ofrecen distintas metodologías para la mejora educativa y para el desarrollo de las comunidades en las que se encuentran las escuelas rurales, de tal forma que se posibilita una mejora de sus condiciones (Hargreaves et al., 2009). Los resultados encontrados se muestran especialmente relevantes a la hora de considerar el huerto como una práctica que posibilita tanto la participación de la comunidad como la vinculación al contexto y su comprensión. Asimismo, el reconocimiento y empoderamiento de la escuela rural, a través de la visibilización de las prácticas que se realizan en ella y de los valores que se dan, son factores importantes que pueden servir de ejemplo para mejorar su situación (Beach y Vigo, 2020).

Referencias

- Amat, A. (2013). Traspasando barreras: construyendo un proyecto comunitario a partir del huerto escolar. *Enseñanza de las Ciencias, (Extra)*, 49-153. <https://ddd.uab.cat/record/175138>
- Beach, D., & Vigo, M. B. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.05.007>
- Conde, M. C., Mariscal, P., & Sánchez, J. S. (2018). La metodología en el trabajo de huerto escolar y coherencia con la ambientalización curricular. Análisis de una práctica docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 113-126. DOI:10.7203/DCES.35.12799
- Cuervo, H. (2020). A social justice approach to rural school staffing: The need for a politics of distribution and recognition to solve a perennial problem. *Journal of Pedagogy*, 11(1), 127-146. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0007>
- Elshof, H., Haartsen, T., & Mulder, C. H. (2015). The effect of primary school absence and closure on inward and outward flows of families. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 106(5), 625-635. <https://doi.org/10.1111/tesg.12172>
- Escribano, J., Serrano, J. J., & Martínez, P. (2019). Análisis del riesgo de exclusión social en el medio rural: el índice Z como solución «lowcost» a la falta de indicadores sintéticos municipales. *Cuadernos Geográficos*, 58(3), 103-124. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8636>
- Galván, L. R. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Gibbs, G. (2014). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Ediciones Morata, S. L.
- Gobierno de Aragón. (2019). La Escuela Rural en Aragón. [Web].
- Hargreaves, L., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. (2021). Demografía de la población rural en 2020. *AgrInfo*, 31. https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/ayp_demografiaenlapoblacionrural2020_tcm30-583987.pdf

Quílez, M., & Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5921393>

Shi, J., & Sercombe, P. (2020). Poverty and inequality in rural education: evidence from China. *Education as Change*, 24(1), 1-28. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/4965>

Tovar-Seijas, L. K. (2020). Huerto escolar como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura. *Prohominum*, 2(1), 26-45. <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/65/531>

Vigo-Arrazola, B. & Soriano-Bozalongo, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339. DOI: 10.1080/17457823.2015.1050044

Idiomas, formatos y mediadores para la promoción de soporte vital básico y desfibrilación (SVB-D): Prácticas y propuestas que involucran a la escuela, la familia y la comunidad

Alessandra Carenzio¹, Sara Lo Jacono²

¹Università Cattolica del Sacro Cuore (Catholic University of Milan)

²Università degli Studi di Verona (University of Verona)

Resumen

School is increasingly becoming a cultural stronghold, a space for growth and interconnection, an opportunity to comprehend the world and build competencies. Among these competencies in this framework, as evidenced by the decade-long efforts of associations, institutions, and groups, is cardiopulmonary resuscitation, thanks to the interest and tireless training efforts of medical personnel. When considering data related to cardiac arrests, a clear picture emerges: 70% of cardiac arrests occur in presence of witnesses (non-healthcare professionals), yet only 15% of cases initiate cardiopulmonary resuscitation. Rapid, timely, and correctly executed intervention could save many individuals affected by cardiac arrest. However, to integrate Basic Life Support and Defibrillation (BLS-D) into school environment, it is essential to address the dimension of didactic mediation. In light of this framework, the aim of the contribution is to discuss the interconnection between BLS-D and school programs and competences (the eight key competences in case analyse three formats (within the scope of three projects): the first is a multimodal product that, starting from early childhood, encourages the development of sensitivity to these issues ("Breath-taking picnic). It is a user-friendly book (child-friendly in size), but it is also an app and a short video accessible on YouTube. The second is an educational kit developed within the framework of the European project LifeForce, established with the aim of creating a theoretical framework that would enable the development of materials suitable for introducing first aid courses into the curricula of European educational systems from an early age. The envisioned gaming context for classrooms comprises a board game and a deck of 200 cards: 90 that children can play without the teacher's mediation and 110 that require it. These include vocabulary cards, scenario cards, cognitive exercises, and so forth. Each type of card activates a different skill and area of Bloom's taxonomy. For instance, in the alphabet cards, children are tasked with recognizing different parts of the mascots' bodies, identifying them with the correct terminology. Lastly, scenario cards depict everyday situations for children (playground, living room, classroom, etc.) but with a specific twist: each one portrays a person experiencing cardiac arrest. The drawings are easily understandable and graphically clean, capable of conveying information directly yet not dramatically, even when depicting individuals in distress. The third involves the use of virtual reality for the training of adolescents and young people. The decision to work in Virtual Reality is motivated by the fact that, in this way, the player can experience the scenario firsthand, as the wearer of the headset observes the scene from their own perspective, utilizing the subjective viewpoint. The application has placed a strong emphasis on the photorealism of the 3D environments in which the user is required to navigate. Through the process of photogrammetry, models of locations and individuals, as well as textures of fabrics and objects, have been reconstructed. Animations have also been captured through motion capture, subsequently modified and refined to adapt to virtual models, while maintaining realistic movements and behaviors as smoothly as possible.

The results of the analysis refers to the necessity of considering three competency aspects: the knowledge of languages and formats (along with the awareness of the meaning of media culture

today), the ability to recognize the specificities of the target audience (primary school children, secondary school students, families), and the mastery of approaches based on activation, participation, and interaction. These are examples, formats, and methodological approaches that involve school, family, and community, as part of a fabric of coexistence and mutual support within the space of citizenship. School becomes, in all respects, a subject of promotion, involving the family in a cascading manner, while the community and the territory become the common working space along with associations and citizens.

Referencias

Bohn A., Lukas R. P., Breckwoldt J., Böttiger B. W., & Van Aken H., 'Kids save lives': why schoolchildren should train in cardiopulmonary resuscitation, *Current Opinion in Critical Care*, 21(3), 2015, 220-225.

Böttiger B. W., Semeraro F., & Wingen S., "Kids save lives": educating schoolchildren in cardiopulmonary resuscitation is a civic duty that needs support for implementation, *Journal of the American Heart Association*, 6(3), 2017.

Nakagawa N. K., Salles I. C., Semeraro F., & Böttiger B. W., KIDS SAVE LIVES: a narrative review of associated scientific production, *Current Opinion in Critical Care*, 27(6), 623-636. 2021.

Rivoltella P. C., *Nuovi alfabeti*, Brescia, Scholé, 2020.

Van Aken H., Hessler M., Brinkrolf P., Bohn A., & Gottschalk A., Resuscitation training for schoolchildren worldwide: Kids save lives, *Anesthesia & Analgesia*, 124(4), 1354-1356, 2017.

Espacios diversos de la sociedad postdigital y sus retos educativos

Eduardo García-Blázquez¹, Javier Gil-Quintana¹

¹EIDUNED Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El artículo indaga en la sociedad postdigital, cuyo concepto se desarrolló en la música (Cascone, 2000) y en el arte visual (Mitchell, 2002), reflejando como nuestra sociedad trascendió de lo digital a lo postdigital. La pandemia, supuso el empuje final para conducirnos en sólo unos meses de entornos presenciales, o semipresenciales a entornos online, generando una sociedad interconectada por nodos, sociedad red que migró de lo digital a lo postdigital (Cascone y Jandrić, 2021). Es en esta coyuntura social pandémica y postpandemia, de lo digital y lo postdigital, que se ha instaurado en nuestras vidas y en nuestro “día a día”, donde hemos tenido presente el pensamiento de distintos sociólogos, encargados del análisis científico de la población humana, grupos humanos y sus relaciones sobre nuestra sociedad, desde la visión como un espacio de incertidumbre, de ignorancia y desconocimiento, de lo transparente e invisible, de fluidos de control, de vacío, de indignación y de la decepción para entender que significa vivir en esta sociedad postdigital desde estas perspectivas. En conclusión, se ha indagado en aspectos sobre qué retos educativos para contextos formales y no formales se afrontan desde estos cinco enfoques: 1. El reto educativo en una sociedad caracterizada por la incertidumbre, en constante cambio por factores impredecibles: sociales, económicos, tecnológicos y políticos, es preparar a la ciudadanía mediante el desarrollo de la conciencia global en habilidades de adaptación y la resolución de problemas, interdisciplinariedad frente a problemas complejos, intercreatividad e innovación. 2. Desde el espacio de la ignorancia y el desconocimiento, el reto educativo es alfabetizar en el uso efectivo de las tecnologías digitales, cultivando habilidades de comunicación, fomentando la curiosidad y el aprendizaje constante, desde la ética y la ciudadanía responsable. 3. Desde el espacio transparente e invisible, asumir el reto de educar en el compromiso a ser precavido ante la inseguridad y el bombardeo de información, asumiendo la privacidad y seguridad en línea, la ética, la conciencia de la huella digital y la necesidad de un acceso equitativo a las tecnologías digitales. 4. El reto educativo de los "fluidos de control" conlleva educar mediante el diálogo, la crítica constructiva y el consenso, en un mundo en constante cambio, promoviendo la autonomía, gestionando la diversidad de estudiantes, estimulando la creatividad y adaptando métodos de evaluación efectivos. 5. El reto de educar desde los espacios del vacío, la indignación y la decepción, debe enfocarse en la participación cívica, mediante una cultura participativa y la búsqueda de soluciones para reducir la desigualdad, empoderando a las personas para que utilicen las tecnologías digitales de manera reflexiva y constructiva, para que encuentren significado y propósito en un mundo saturado de distracciones digitales.

Referencias

- Cascone, K. (2000). The Aesthetics of Failure: “Post-Digital” Tendencies in Contemporary Computer Music. *Computer Music Journal*, 24(4), 12-18. <https://t.ly/VA0Qq>
- Cascone, K., y Jandrić, P. (2021). The Failure of Failure: Postdigital Aesthetics against Technomystification. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 566-574. <https://t.ly/4xCIL>
- Mitchell, R. (2002). The Postdigital Membrane: Imagination, Technology and Desire. *Bristol: Intellect.*, 35(3), 337-338. <https://t.ly/a7-uY>

Proyecto transversal de atención a la diversidad en la mención de pedagogía terapéutica de los grados de Educación

Andrea Velilla Martínez, Yasmina Tejero Gascón, Clara Llanas Ortega
Universidad San Jorge

Resumen

Fundamentación: La inclusión educativa es un compromiso vital en nuestra sociedad contemporánea, que reconoce y valora la diversidad de cada individuo en el proceso de aprendizaje. En este contexto, la pedagogía terapéutica se establece como una herramienta esencial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades, puedan acceder a una educación de calidad. Partiendo de esta premisa, se propone una experiencia didáctica que fusiona la teoría con la práctica, adoptando una perspectiva humanizada y centrada en el alumno, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP se distingue por su capacidad para fomentar la autonomía, la colaboración y la resolución de problemas, habilidades esenciales tanto para el desarrollo personal como profesional de los estudiantes. Esta experiencia didáctica integra los conocimientos de diversas asignaturas de la mención de pedagogía terapéutica en la Universidad San Jorge en un proyecto colaborativo de inclusión educativa, centrado en las necesidades de un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Objetivo: Desarrollar una experiencia didáctica que permita trabajar de forma transversal objetivos y resultados de aprendizaje de las cinco asignaturas de la mención de pedagogía terapéutica de los grados de educación infantil y educación primaria relacionados con la resolución de un caso real de un alumno escolarizado en educación especial a través de la metodología de ABP. Propuesta: Un centro educativo de educación especial (CEE) presentó un caso de un estudiante con discapacidad con unas necesidades educativas específicas. Los estudiantes de la mención de pedagogía terapéutica a través de actividades diseñadas desde las cinco materias que cursan aportaron posibles actuaciones, diseñando situaciones de aprendizaje, talleres, adaptaciones y materiales necesarios. Finalmente acudieron al CEE para poner en práctica todas las actividades y materiales realizados. En primer lugar, los estudiantes diseñaron un instrumento de observación para conocer las necesidades educativas relativas al alumno en su colegio. Los estudiantes se organizaron en grupos de trabajo para investigar las necesidades específicas: cognitivas, motrices, conductuales, socioemocionales, comunicativa-lingüísticas, aprendizajes básicos y habilidades adaptativas. Al finalizar la actividad, los estudiantes contribuyeron significativamente al proceso de detección de necesidades educativas del menor destinatario, al tiempo que adquirieron habilidades prácticas en diseño de instrumentos de evaluación y colaboración interdisciplina. Una vez completada la rúbrica por el profesorado del CEE, se diseñó una Adaptación Curricular Significativa para el caso en cuestión abordando sus necesidades educativas específicas y proponiendo actuaciones educativas generales y específicas para adecuar el currículum a sus necesidades individuales. Dicho recurso sirvió a los profesionales del CEE para profundizar, reformular y enriquecer las adaptaciones que desde el centro se han realizado. A partir de las necesidades detectadas, los estudiantes crearon talleres para estimular la autonomía y/o potenciar las habilidades sociales del menor. En esta tarea el alumnado aprendió a diseñar sesiones de intervención a partir de objetivos terapéuticos y elaborar sesiones detalladas acompañadas de materiales de elaboración propia ajustados a las necesidades del caso. Todo ello proporcionará al profesorado del CEE recursos y materiales para poder abordar las dificultades del alumno. Ofreciendo una respuesta integral, los

estudiantes diseñaron dos actividades promotoras de inclusión a nivel centro, profesorado o grupo-clase. Entre las acciones formuladas se encontraron: transformar el patio de forma inclusiva, sensibilizar al cuerpo docente o concienciar a su grupo clase. Finalmente, el modelo ecológico planteado no puede olvidar el contexto familiar. Por ello, los alumnos crearon un taller para la escuela de padres adaptado específicamente para las necesidades y preocupaciones de las familias del CEE. El taller abordó temas relacionados con la educación inclusiva, estrategias de apoyo para el aprendizaje del alumno, recursos prácticos y herramientas que los padres puedan aplicar en el hogar para apoyar el desarrollo y el aprendizaje del alumno, fomentando la participación de las familias en el proceso educativo. Resultados: Los estudiantes de la mención de pedagogía terapéutica recogieron todas las actividades descritas en un documento escrito, proyecto, que presentaron en forma de defensa oral frente a un tribunal compuesto por profesorado de la mención. Además, se realizó una visita al CEE para la puesta en marcha de las actividades diseñadas. Entre los objetivos se encontraron: acercarse al contexto educativo, tener una primera toma de contacto con alumnos de educación especial y testear los materiales, buscando fortalezas y debilidades, teniendo información suficiente para realizar unas sesiones y unos materiales para el plan de intervención adaptativos y funcionales. Tras la visita, los estudiantes recibieron una retroalimentación con el personal docente del CEE, donde compartieron y reflexionaron sobre su experiencia. También recibieron comentarios o sugerencias para sus futuras intervenciones promoviendo el intercambio de ideas y la colaboración entre estudiantes y docentes para mejorar continuamente el proceso de intervención educativa. Conclusiones: En el marco de esta experiencia didáctica, se destaca la integración transversal de diversas disciplinas, permitiendo a los estudiantes abordar el contenido de múltiples asignaturas de manera simultánea, y culminar en un proyecto final conjunto. Este enfoque multidisciplinario no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también ofrece una respuesta concreta a una situación real, enriqueciendo así el aprendizaje con un sentido práctico y significativo para su futura labor docente. El proyecto facilita a los participantes la identificación y comprensión de las dificultades de aprendizaje que pueden surgir en el aula, a través de la observación directa y la interacción con estudiantes del CEE. Esto les brinda una comprensión más profunda de las necesidades educativas especiales y les capacita para colaborar efectivamente en el diseño e implementación de intervenciones individualizadas. Por ende, el aprendizaje generado en este proyecto ofrece una valiosa oportunidad para el desarrollo de competencias y la especialización en el campo de la educación especial de los estudiantes, promoviendo un proceso integral y reflexivo que fomenta la colaboración interdisciplinar y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Inclusión, la vulnerabilidad y apuesta por la libertad en la sociedad postdigital

Eduardo García-Blázquez, Javier Gil Quintana

UNED

Resumen

En la era postdigital, es esencial abordar la importancia de la integración de todos y todas en la sociedad y afrontar los desafíos educativos de vulnerabilidad, que enfrentan tanto los grupos de ciudadanos y ciudadanas, como a las personas individualmente. Como ciudadanos y ciudadanas, se insta a utilizar nuestras capacidades para combatir estas vulnerabilidades y trabajar por la inclusión de todos los sectores de la sociedad. Como objetivo de este estudio, se analiza desde el ámbito de las redes sociales, la situación actual de las tecnologías digitales y las políticas educativas, ambas, llamadas a ser transformativas, asegurando la inclusión educativa de los colectivos y evitando brechas. Estas tecnologías, plantean un desafío diario a la educación en una sociedad postdigital, donde desde la educación, debemos luchar para incluir e involucrar a los ciudadanos y ciudadanas y a aquellas personas en riesgo de exclusión, independientemente de su edad, género, dificultades físicas o situación económica. Así, en el ámbito de la educación, el aprendizaje no está supeditado al aula, sino que se extiende a la sociedad, a los colectivos que la conforman y a las profesiones. Por otro lado, con el surgimiento de las redes sociales, de una manera significativa, estas escuelas también se virtualizan en la sociedad postdigital, en donde el aprendizaje ha dejado de ser entendido como limitado al entorno escolar, abriéndose una puerta también a la Inter creación y construcción colectiva del conocimiento desde cualquier parte del mundo digital (Gil-Quintana y Osuna Acedo, 2021). Esta apertura del aprendizaje al exterior debe dotarse de nuevas narrativas como parte de una nueva forma de entender la didáctica (Forteza Martínez y García-Blázquez, 2021).

Desde el punto de vista de la educación, analizada en la *social media*, el enfoque del análisis se dirige hacia la educación en el ámbito de la salud, específicamente considerando el entorno hospitalario y de atención primaria. Se examina la pedagogía en entornos hospitalarios, incluyendo aulas hospitalarias y aulas de atención primaria, poniendo foco en las personas vulnerables, ya sea debido a su limitada formación académica o a circunstancias de su entorno diario, como enfermedades que afectan su comprensión, así como la influencia de determinados interlocutores como *influencers* que, por su fama o supuesto prestigio, transmiten ciertos mensajes, también están expuestas a una sociedad donde los medios sociales son bombardeados diariamente con noticias falsas y desinformación. Hechos que vivimos continuamente y que plagan las redes sociales de desinformación, de mentiras que se propagan en la red mejor que las verdades. Se da crédito a cuanto se ve, y se toma por real aquello que comenta cualquier persona sin ni siquiera citar las fuentes (Hameleers et al., 2021; Malik et al., 2023; Song et al., 2023; Sheng et al., 2023). Redes sociales, en donde también desde la educación, se pueden implementar estrategias de *marketing social* en el ámbito educacional, destacando la necesidad de integrar tácticas de *marketing* entrante, y habilidades de *marketing digital* para aplicar las mejores prácticas educativas estratégicamente (Sams et al., 2023).

La conclusión reflexiona sobre la sociedad postdigital y su relación con el control de la información, resaltando la sensación de incertidumbre y riesgo en el progreso tecnológico. Se menciona la lucha entre docentes y estudiantes contra la desinformación en redes sociales, con una disminución de la percepción del riesgo real en esta sociedad. En general, se destaca la importancia

de políticas educativas y la necesidad de cuestionar la información en un mundo digital, en donde las redes sociales canalizan parte de la educación, y en concreto en el ámbito de la educación para la salud.

Referencias

- Gil-Quintana, J., y Osuna Acedo, S. (2021). De la infancia consumidora a la adolescencia creadora: Competencias productivas transmedia para la Cibersociedad. En *Catálogo editorial* (pp. 172-191). Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. https://t.ly/y_OAa
- Forteza Martínez, A., y García-Blázquez, E. (2021). La medicina irrumpe en la televisión: apogeo de las series de televisión médicas en España. En *Análisis de la comunicación aplicada: Artes, narrativas y medios en España y Latam*. (pp. 54-63). Librería Fragua. <https://t.ly/iImoK>
- Hameleers, M., Humprecht, E., Moeller, J., y Lühring, J. (2021). Degrees of deception: the effects of different types of COVID-19 misinformation and the effectiveness of corrective information in crisis times. *Information, Communication y Society*, 26(9), 1699-1715. <https://t.ly/3Xokf>
- Malik, A., Bashir, F., y Mahmood, K. (2023). Antecedents and consequences of misinformation sharing behavior among adults on social media during COVID-19. *SAGE Open*, 13(1), 215824402211470. <https://t.ly/LdUlz>
- Sams, D. E., Kay Rickard, M., y Evans, K. K. (2023). Examining the effectiveness of marketing practices of a nonprofit institution of higher education: Internal service provider. *Atlantic Marketing Journal*, 12(1), 12. <https://t.ly/So-BG>
- Sheng, A. Y., Gottlieb, M., Bautista, J. R., Trueger, N. S., Westafer, L. M., y Gisondi, M. A. (2023). The role of graduate medical education in the fight against health misinformation. *Journal of Graduate Medical Education*, 15(1), 9-14. <https://t.ly/tdisu>
- Song, H., So, J., Shim, M., Kim, J., Kim, E., y Lee, K. (2023). What message features influence the intention to share misinformation about COVID-19 on social media? The role of efficacy and novelty. *Computers in Human Behavior*, 138, 107439. <https://t.ly/wD-an>

La inclusión coeducativa en formatos audiovisuales desde una cartografía cuantitativa

Simón Gil-Tévar¹, José Javier Hueso-Romero², Javier Gil-Quintana¹

¹Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

²Universidad Nebrija

Resumen

El propósito de este estudio es llevar a cabo una investigación de carácter cuantitativa centrada en la coeducación audiovisual, desde un prisma inclusivo. La indagación científica se centra en el trabajo erudito desarrollado desde el año 1900 hasta el año 2023. La relevancia cultural, el impacto de los medios de comunicación como agente socializador y la necesidad de comprender las dinámicas actuales de la coeducación respaldan la importancia de analizar la investigación académica. La metodología empleada en este estudio implica la realización de una minuciosa revisión científica mediante la herramienta de análisis estadísticos Web of Science (WoS). Se seleccionaron 190 textos académicos para un análisis pormenorizado. El estudio aborda aspectos cuantitativos como la autoría, la eficiencia según revistas, países e instituciones, así como un análisis descriptivo de las publicaciones más reseñables. Además, se utilizó diferentes programas de software para realizar mapas bibliométricos de las redes de co-autorías, las redes de universidades, las redes de países y las redes de co-citaciones. Una de ellas es VosViewer para realizar los grafos y sus relaciones; y por otro lado, CitNetExplorer, para analizar el desarrollo relacional entre las diferentes publicaciones a lo largo del tiempo. Los resultados indican un aumento significativo de la actividad científica en los últimos 10 años. Este incremento se encuentra íntimamente vinculado a diferentes factores como la emergencia de plataformas digitales como Netflix, Amazon, HBO Max o Disney Plus. Otros aspectos causales identificados son los cambios tecnológicos y a una mayor sensibilización sobre la igualdad de género. En los hallazgos obtenidos, se evidencia de manera significativa el protagonismo de autores, países y universidades provenientes de Europa y América del Norte. Los autores y autoras escriben más artículos científicos con respecto a otras fuentes de documentación. Las áreas de conocimientos más empleadas son: “Education Educational Research”, “Communication”, “Women Studies” y “Sociology”. Respecto a la discusión, a pesar de los avances en materia de igualdad e inclusión, se evidencia la persistencia de estereotipos de género y aspectos discriminativos en las producciones filmicas y televisivas. Por otra parte, aparecen numerosos estudios que analizan el valor coeducativo de las producciones televisivas como herramienta educativa, tanto en escenarios formales como informales, en consonancia con otras investigaciones como Belmonte y Guillamón (2008), Saneleuterio y Soler-Campo (2022), y Forteza-Martínez y Conde (2021). En este contexto, se resalta la importancia de implementar estrategias «coeducativas» en los diferentes contextos educativos, proyectando nuevos imaginarios más igualitarios e inclusivos. En las conclusiones, se destaca un aumento significativo de la literatura científica en la temática, aunque se señala la falta de estudios específicos sobre «coeducación audiovisual». Son numerosos los autores e instituciones que han abordado nuestro objeto de estudio en cuestión, sin embargo, se nota una insuficiencia de colaboración entre dichos autores e instituciones. Se muestra una red de influencia significativa entre autores españoles a raíz de los estudios de Belmonte y Guillamón (2008) y Galán (2007).

La gestión del tiempo y la autorregulación en el uso de las TIC como herramientas para vencer la procrastinación de los estudiantes universitarios

Ana María Casino-García¹, Manuel Soriano-Ferrer², María José Llopis-Bueno¹, María Remedios Moril-Valle¹, Carmen María Solís-Martí¹, María Gloria Gómez-Vivo¹, Lucía Inmaculada Llinares-Insa²

¹Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

² Universitat de València

Resumen

Fundamentación. La pandemia trajo consigo un rápido protagonismo de la tecnología y de los medios sociales en los ámbitos académico y personal (Silva et al., 2023). Actualmente, los medios de comunicación alertan de la gran dependencia que tienen muchos estudiantes de ellos. Es cierto que el empleo abusivo de los dispositivos tecnológicos y de las redes sociales aparece como una de las principales causas de procrastinación académica en la literatura científica (p. ej. Simbaña-Farinango et al., 2024), que impacta negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes (Luy-Montejo et al. 2020); sin embargo, un uso eficiente de los mismos no interfiere en sus hábitos de estudio (Tirado y Ribera, 2024). La tecnología tiene efectos positivos y negativos sobre estudiantes y docentes dependiendo del uso que se hace de ella (Sánchez-Macías et al., 2021). Pero los jóvenes se ven sometidos durante las clases a un bombardeo continuo de estímulos que combinan lo académico y lo personal y ponen a prueba su autocontrol (Velázquez, 2022). Este estudio parte, desde un Diseño Universal del Aprendizaje (principio 1, proporcionar múltiples formas de implicación, CAST, 2018), de la necesidad de concienciar a los estudiantes universitarios sobre la gestión del tiempo y el buen uso de la tecnología, así como de la urgencia de dotarles de forma práctica de herramientas efectivas para la autorregulación de estos comportamientos problemáticos (Ramírez-Gil et al., 2021). Esto es especialmente decisivo en futuros docentes, que ejercerán un poderoso modelado sobre su alumnado y que podrán emplear estas herramientas con sus discentes en un futuro.

Objetivos: (1) Analizar el uso de las TIC que realizan los alumnos universitarios durante las clases presenciales. (2) Determinar la incidencia que una intervención planificada de mejora para aumentar la autorregulación y el nivel de compromiso del alumnado tiene a lo largo del curso sobre el uso de las TIC partiendo de la auto-observación.

Metodología: Los participantes fueron 21 estudiantes del Grado de Maestro (90% mujeres). A ellos se les administró un cuestionario inicial elaborado a partir de la adaptación de la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998), adaptada al español por Álvarez-Blas (2010) y revisada por Domínguez et al. (2014) y del cuestionario elaborado por García y Silva (2019). A partir de los resultados, se realizó una asamblea en clase donde se abordó qué empleo inadecuado hacían y qué consecuencias negativas tenía su conducta en su rendimiento. En base a esta línea base se empleó la técnica de la auto-observación para medir el uso de las TIC para procrastinar en horario académico. Un cuestionario en línea fue utilizado en tres tiempos: antes de comenzar la innovación educativa, a mitad aproximadamente de las clases impartidas en el cuatrimestre y al final del mismo. Las preguntas fueron: Pregunta 1. He consultado mis redes sociales durante la clase. Pregunta 2. He jugado en línea durante la clase con mis compañeros. Pregunta 3. Me he distraído durante la clase viendo páginas de internet de mi gusto, series, partidos deportivos, usando aplicaciones, etc. Pregunta 4. ¿He usado el campus y la tecnología para hacer trabajos de otras asignaturas durante la clase o tareas diferentes de las solicitadas por la profesora?

Para el análisis de datos se llevaron a cabo análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) y para las diferencias entre grupos se utilizó la χ^2 y prueba binomial.

Resultados: La tabla 1 presenta los resultados obtenidos en los tres tiempos sobre mal uso de los dispositivos y la red en horario académico. Ante los resultados del tiempo 1 se diseñó un proceso planificado en el aula orientado a la mejora del compromiso y el rendimiento y a la disminución del uso de la tecnología para procrastinar. Estos resultados mostraron que los estudiantes habían reducido progresivamente la consulta a las redes sociales, han dejado de jugar en línea y de utilizar internet para el ocio u otros usos inadecuados (p. ej. hacer trabajos de otras asignaturas) durante las clases presenciales. Las diferencias de medias también mostraron que existieron diferencias significativas entre los tres tiempos en todas las actividades conducentes a la procrastinación y que estaban llevando a cabo los alumnos con las tecnologías en el aula. Discusión: Los resultados de nuestro estudio constatan que el procedimiento formativo diseñado ha sido efectivo en la mejora de la autorregulación. Los estudiantes consultan menos las redes sociales, no emplean internet para el ocio, se distraen menos y centran su actividad cada vez más tiempo en las actividades de la asignatura a la que están asistiendo de forma presencial. En la línea de los obtenidos por Capa-Luque et al. (2022), señalan que las intervenciones cognitivo-conductuales dirigidas a la autorregulación del comportamiento producen un mayor compromiso del estudiantado en su rendimiento. No obstante, en nuestro estudio podemos destacar diferentes limitaciones. Pese a que los datos están anonimizados, puede existir cierto sesgo derivado de la deseabilidad social. La muestra es reducida y no se ha evaluado si el efecto se mantiene en el tiempo o se transfiere a otras asignaturas. Conclusiones: Es necesario dotar a los estudiantes de mecanismos para mejorar el autocontrol de su comportamiento durante las clases para hacer una gestión del tiempo más eficaz. Las técnicas de auto-observación son eficaces para realizar un mejor uso de los dispositivos electrónicos y de las redes sociales durante los tiempos lectivos.

Tabla 1.

Resultados obtenidos en el análisis de la procrastinación por medio de las TIC

Preguntas	T1	T2	T3
1.Redes sociales	No = 24.1% 1-2 veces = 48.33% Más de 2 veces = 27.6%	No = 40% 1-2 veces = 45% Más de 2 veces = 15%	No = 57.1% 1-2 veces = 42.9% Más de 2 veces = 0%
2.Jugar	No = 93.1% Sí = 6.9%	No = 100% Sí = 0%	No = 100% Sí = 0%
3.Distraerse	No = 75.9% Sí = 24.1%	No = 78.9% Sí = 21.1%	No = 95.2% Sí = 4.8%
4.Otras asignaturas	No = 51.7% Sí = 48.3%	No = 77.8% Sí = 22.2%	No = 90% Sí = 10%

Nota: T1 (tiempo 1), T2 (tiempo 2), T3 (tiempo 3)

Referencias bibliográficas:

Capa-Luque, W., Vallejos-Flores, M. A., Mayorga-Falcón, L. E., Martínez, A., Pardavé-Livia, Y., Sullcahuaman, J. J. y Barboza, E. (2022). Efectos de un programa de prevención sobre las adicciones

tecnológicas y disposiciones cognitiva-afectivas en universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 10(2), Article e1517. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1517>

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl.

Dominguez-Lara, S. A., Villegas-García, G. y Centeno-Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.

García, V. y Silva, M. P. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura*, 11(2), 122-137.

Luy-Montejo, C., Medina, A., Garcés, J. y Tolentino, R. E. (2020). Nomofobia: Adicción tecnológica en universitarios. *Studium Veritatis*, 18(24), 43-69. <https://doi.org/10.35626/sv.24.2020.313>

Ramírez-Gil, E., Cuaya-Itzcoatl, I. G., Guzmán, M. y Rojas-Solís, J. L. (2021). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en universitarios durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 8, 1-19.

Sánchez-Macías, A., Flores-Rueda, I. C., Veytia-Bucheli, M. G. y Azuara-Pugliese, V. (2021). Tecnoestrés y adicción a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en universitarios mexicanos: diagnóstico y validación de instrumento. *Formación universitaria*, 14(4), 123-132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400123>

Silva, H. O., Galguera, R., Olvera, S. L., De la Rosa, A., Reyes, A. J. y Pedraza, A. (2023). Los límites del espacio escolar universitario se desdibujan; autorregulación como propuesta al desafío post pandemia. *Revista ConCiencia EPG*, 8(Especial), 49 - 76. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial-4>

Simbaña-Farinango, L., Figueroa-Cepeda, H. y Caizatoa-Flores, M. (2024). Incidencia de la procrastinación en el rendimiento académico de la asignatura de Química. *Cátedra*, 7(1), 152-169.

Tirado, J. y Rivera, L. (2024). *Efecto del uso de las redes sociales en la procrastinación académica* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Córdoba.

Velázquez, B. (2022). Procrastinación académica y uso escolar de Facebook en estudiantes universitarios. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, Article 90. <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com> Año: IX

¿Qué habilidades específicas y generales influyen en el rendimiento matemático en Educación Primaria?

Noelia Sánchez-Pérez, Carmen Vicente- García, María José Vermejo, Ginesa López-Crespo
Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Teruel)

Resumen

Fundamentación: El rendimiento en matemáticas es crucial, ya que conduce, entre otros, a una gran variedad de resultados positivos en el ámbito escolar y cognitivo (por ejemplo, Hakkarainen et al., 2013; Peng & Kievit, 2020). Lamentablemente, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) ha informado en repetidas ocasiones que el rendimiento en matemáticas de los estudiantes españoles es inferior al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012, 2014, 2019). Dado el bajo rendimiento de los estudiantes españoles en matemáticas y la relevancia del rendimiento en matemáticas en el desarrollo infantojuvenil, es esencial identificar los factores específicos y generales que contribuyen a las diferencias en el rendimiento matemático de los escolares para intervenir y ayudar a los estudiantes a mejorar. Objetivo: El objetivo principal de este estudio es analizar las diferencias y similitudes de la contribución de los factores específicos y factores cognitivos generales en el rendimiento matemático de escolares de 1º-3º curso de Educación Primaria versus aquellos de 4º-6º curso de Educación Primaria. Metodología: En este estudio participaron un total de 282 escolares (140 niños, 142 niñas), de entre 6-12 años ($M = 8.80$, $DT = 1.90$), con desarrollo normotípico. La primera recogida de datos incluyó la administración de tareas para evaluar los factores específicos relacionados con las matemáticas: procesamiento numérico y ansiedad matemática, para lo cual los escolares cumplieron el SYmbolic Magnitude Processing Test (Brankaer et al., 2017) y la Scale for Early Mathematics Anxiety (SEMA; Wu et al., 2012) en su versión española (Sánchez Pérez et al., 2021). En cuanto a los factores generales, los escolares cumplieron la tarea de Matrices del Kaufman Brief Intelligence Test (Kaufman & Kaufman, 1990) y tareas de ordenador para evaluar su memoria de trabajo visoespacial, memoria de trabajo verbal e impulsividad/control inhibitorio; mientras que su cuidador principal informó de la autorregulación de los escolares a través del cuestionario Temperament in Middle Childhood Questionnaire (Simonds y Rothbart, 2006) en su versión española (González-Salinas et al., 2012). Para medir su rendimiento en matemáticas, los escolares cumplieron las tareas de Cálculo y Fluidez matemática del Woodcock-Johnson III Achievement battery (Woodcock et al., 2001, 2007) en la versión española (Diamantopoulou et al., 2012) a final de curso. Resultados: Los primeros análisis llevados a cabo con los escolares de los primeros cursos (1º, 2º y 3º de Educación Primaria) indican que hay una correlación significativa y positiva entre el rendimiento matemático y el procesamiento numérico, la ansiedad matemática relacionada con dicho procesamiento numérico, así como con la inteligencia no verbal y la memoria visoespacial. Por otra parte, en estudiantes de mayor edad (4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria), el rendimiento matemático se asoció sólo al procesamiento numérico y la inteligencia no verbal. Sin embargo, cuando todas las variables significativas fueron tenidas en cuenta a través de análisis de regresión, se observó que el procesamiento numérico y la ansiedad matemática relacionada con dicho procesamiento eran los predictores del rendimiento matemático en el caso de los escolares de los primeros cursos (1º, 2º y 3º de Educación Primaria), mientras que el procesamiento matemático y la inteligencia no verbal lo fueron para los escolares de los últimos cursos (4º, 5º y 6º de Educación Primaria).

Por último, se observó un efecto de moderación entre la ansiedad matemática y la inteligencia no verbal en función del ciclo de Educación Primaria.

Conclusiones: Los resultados del presente estudio muestran como el procesamiento numérico es un factor importante a la hora de predecir el rendimiento matemático de los escolares, mientras que la importancia de otros factores -como la ansiedad matemática y la inteligencia no verbal- varía en función de la etapa escolar del alumnado. Estos resultados arrojan luz acerca de la contribución diferencial que presentan los factores específicos y generales en el rendimiento matemático de los escolares, pudiendo ser empleada esta información para el diseño de programas de prevención de dificultades matemáticas, así como para el reforzamiento de las habilidades matemáticas durante la etapa de Educación Primaria.

Referencias

- Brankaer, C., Ghesquière, P., & De Smedt, B. (2017). Symbolic magnitude processing in elementary school children: A group administered paper-and-pencil measure (SYMP Test). *Behavior research methods*, 49, 1361-1373.
- Diamantopoulou, S., Pina, V., Valero-Garcia, A. V., Gonzalez-Salinas, C., & Fuentes, L. J. (2012). Validation of the Spanish Version of the Woodcock-Johnson Mathematics Achievement Tests for Children Aged 6 to 13. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(5), 466-477. <https://doi.org/10.1177/0734282912437531>
- González-Salinas, C., Valero, A. V., Carranza, J. A., Sánchez-Pérez, N., Bajo, M. T., Carreiras, M., & Fuentes, L. (2012). Temperament profiles in ADHD: Low Effortful Control and poor emotional regulation. In *Póster Sess Present SEPEX-BASC Congress*. Liedja (Bélgica) (pp. 10-11).
- Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. (2013). Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 488-506.
- Kaufman, A. S. & Kaufman NL. (1990). *Kaufman brief intelligence test: KBIT*. Circle Pines, MN: AGS, American Guidance Service.
- OECD. (2012). Results from PISA. Country note: Spain. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain.pdf>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15-20.
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L. J., & González-Salinas, C. (2021). Assessing math anxiety in elementary schoolchildren through a Spanish version of the Scale for Early Mathematics Anxiety (SEMA). *PloS one*, 16(8), e0255777.
- Simonds, J., & Rothbart, M. K. (2004). The Temperament in Middle Childhood Questionnaire (TMCQ): A computerized self-report instrument for ages 7–10. In *Poster Sess Present Occas Temperament Conf Athens, GA*.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001, 2007). *Woodcock-Johnson III tests of achievement*. Rolling Meadows, IL: Riverside

Wu, S. S., Barth, M., Amin, H., Malcarne, V., & Menon, V. (2012). Math anxiety in second and third graders and its relation to mathematics achievement. *Frontiers in psychology*, 3, 162.

La digitalización de los centros a debate: ¿Es la herramienta o es el uso que se hace de ella?

Francisco Ábalos-Aguilera

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La reciente tendencia de algunos países como Suecia de retirar dispositivos digitales de las aulas de primaria en favor de los tradicionales libros de texto, abre un importante debate sobre el impacto de la tecnología en la educación. Aunque estudios como el PIRLS de 2021 señalan una disminución en el rendimiento académico, el informe PISA de 2023 evidencia una caída sin precedentes en el rendimiento de los estudiantes españoles, a pesar de la inversión en digitalización educativa. Este estudio se sumerge en el diálogo académico actual, abordando la polarización de perspectivas sobre el papel de la tecnología en la motivación y el rendimiento académico. Mientras algunos investigadores abogan por la innovación tecnológica como catalizador del aprendizaje (v. gr. Romero-Rodríguez et al., 2020; Masullo et al., 2021; Ruiz-Bañuls et al., 2021), otros, como Gallegos et al. (2021) advierten sobre la reproducción de prácticas convencionales en un entorno digital. Se examina la importancia de una implementación adecuada de tecnologías digitales en el aula, destacando la necesidad de formación docente y un diseño y planificación previa eficaz. Investigaciones recientes (v. gr. Ilhan & Oruç, 2016; Trujillo-Torres et al., 2020) subrayan que el uso frecuente de tecnología dentro del aula no garantiza un mejor rendimiento académico y puede incluso asociarse con niveles más bajos de logro académico. Este estudio propone responder a preguntas clave, como si el uso de recursos digitales afecta la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria, y cómo las prácticas educativas influyen en la implementación y efectividad de la tecnología en el aula. A través de un meta-análisis y revisión exhaustiva de la literatura científica reciente (2019-2023), se busca dar luz sobre el complejo vínculo entre tecnología y rendimiento académico, proporcionando perspectivas fundamentadas para informar políticas educativas y prácticas pedagógicas. Para el análisis, se consultaron dos de las bases de datos internacionales más relevantes: Scopus y Web of Science. La búsqueda se realizó en septiembre de 2023, utilizando los términos de búsqueda "Motivation" AND "Education" AND "ICT". Posteriormente, se llevó a cabo una búsqueda manual en las listas de referencia de los artículos elegibles. Se examinó la literatura científica publicada entre 2019 y 2023, priorizando la actualidad de los documentos como criterio de inclusión. La selección de los estudios se realizó en varias etapas, atendiendo a criterios preestablecidos. Tras la búsqueda inicial, se identificaron un total de 353 documentos en Scopus y 210 en Web of Science. Después de eliminar duplicados, se obtuvo un total de 388 trabajos. Se empleó el software VosViewer para realizar un análisis bibliométrico y mapear una red de co-ocurrencia de términos clave, lo que proporcionó una visión contextual de la investigación en el campo. Se procedió a revisar los títulos y resúmenes de los documentos, excluyendo aquellos que no cumplían los criterios de elegibilidad. Tras esta fase, se seleccionaron 37 trabajos para una revisión a texto completo, de los cuales 19 fueron considerados para el análisis final. Los criterios de inclusión/exclusión se establecieron con base en el enfoque PICO (Población, Intervención, Comparación, Resultados). La muestra final consistió en 19 documentos que abordaban la relación entre el uso de recursos digitales y la motivación en la educación primaria (Figura 1). Resulta notable que la mayoría de los investigadores interesados en este tema sean iberoamericanos, lo que sugiere una red de colaboración en la investigación educativa sobre educación primaria (Figura 2). Además, se observa una preferencia por la publicación en español, indicando una mayor familiaridad con dicho

idioma en la comunidad académica. Este enfoque metodológico proporciona una base sólida para analizar la relación entre tecnología y rendimiento académico en la educación primaria, contribuyendo así al desarrollo de políticas educativas informadas y prácticas pedagógicas efectivas. La investigación examinó el impacto del uso de recursos digitales en el engagement y el rendimiento académico de estudiantes de primaria, así como su relación con las prácticas educativas. Los estudios revisados sugieren una correlación positiva entre el uso de tecnología y el engagement de los alumnos, así como mejoras en su rendimiento académico. Estrategias como la gamificación han mostrado ser efectivas en áreas como el aprendizaje del inglés y la motivación estudiantil. No obstante, se advierte que el simple uso de recursos digitales no garantiza una motivación sostenida a largo plazo. Se subraya la importancia de una planificación instruccional adecuada y la adopción de metodologías activas para mantener el interés de los estudiantes. La resistencia al cambio y la falta de competencias digitales entre los docentes también pueden limitar la integración efectiva de la tecnología en el aula. La formación docente emerge como un aspecto fundamental para una implementación exitosa de las TIC en la educación. Es necesario desarrollar programas de capacitación que reconozcan el valor pedagógico de la tecnología y promuevan su integración en prácticas educativas innovadoras. Además, se destaca la importancia de abordar factores psicosociales, como la actitud del profesorado hacia la tecnología, para maximizar su efectividad en el entorno escolar. En conclusión, si bien se reconoce el impacto positivo de los recursos digitales en el engagement y el rendimiento académico, se plantea la necesidad de investigaciones futuras para comprender mejor cómo influyen en las estrategias pedagógicas. La formación docente y la consideración de aspectos psicosociales son fundamentales para garantizar una implementación exitosa de la tecnología en la educación primaria.

El Colegio "Gloria Fuertes": experiencia y compromiso a favor de la inclusión de las personas con discapacidad.

Dolores Oriol Vallés, Cristina Roqueta Félez, Silvia Blasco Casorrán
Colegio Público de Educación Especial "Gloria Fuertes"

Resumen

El Colegio Gloria Fuertes nació en el año 1982 y en ese momento se nutrió de cuatro aulas específicas, hasta entonces integradas en el Colegio contiguo, hoy CPEIP Juan Ramón Alegre. La creación del Centro fue provocada por la necesidad de dar respuesta al aumento significativo de alumnado con diversidad funcional en Andorra y en todo el ámbito de influencia del centro hasta llegar, en la actualidad, a abarcar un radio de 100 kilómetros alrededor de Andorra, y a los 100 alumnos/as, procedentes de 27 localidades, que se trasladan al Centro con 6 rutas de transporte. Desde sus inicios, el Centro ha sido el único recurso para atender a los alumnos y alumnas con diversidad funcional de la mitad de la provincia de Teruel y de la Comarca Bajo Aragón- Caspe. Para atender las necesidades crecientes de este colectivo, el alumnado puede ser escolarizado desde los 2 a los 21 años, en diferentes modalidades educativas: a tiempo completo, escolarizaciones combinadas o atenciones ambulatorias de fisioterapia, psicomotricidad, logopedia y estimulación sensorial. A ello se suma el funcionamiento como Centro de Recursos en su zona de influencia, prestando apoyo, asesoramiento especializado y programas de intervención en Logopedia y Psicomotricidad.

Son ya 42 años de trayectoria, en los que el Gloria Fuertes se ha caracterizado por las iniciativas de calidad que el Centro desarrolla, por la participación continuada en proyectos de innovación e investigación, en planes anuales de formación permanente de los profesionales, por la mejora de la oferta de actividades complementarias y extra escolares, por acciones para fomentar la cooperación entre familia y escuela, por favorecer la inserción socio laboral del alumnado y por la cooperación interinstitucional y con las asociaciones de carácter sociocultural del entorno.

Esta comunicación pretende mostrar una forma de hacer escuela y de entender la educación. Proyectos educativos, planes de centro, programas educativos, estrategias metodológicas, diseño de espacios y materiales, cuyo epicentro lo constituyen los seres humanos que crecen, presenten las carencias que presenten.

La comunicación que se expone, y que se resume en este escrito, presenta al Colegio "Gloria Fuertes", un ejemplo de cómo adaptar la acción educativa a las circunstancias del centro y del entorno para que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y de inclusión social. Una escuela que recoge en su Proyecto Educativo, el documento que señala la filosofía del centro, que pretende formar personas para la vida, que desarrollen al máximo sus potencialidades y que sean capaces de tomar iniciativas para resolver sus problemas. Un centro que contribuye con su acción a favorecer la ciudadanía democrática, la libertad personal, la igualdad, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la justicia y todo lo que constituye la base de la vida en común. Un Colegio en el que, con el esfuerzo de toda su comunidad educativa, se contribuye a conseguir la calidad de la educación para los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, desde la concepción de una escuela abierta a la comunidad, un entorno de aprendizaje abierto trabajando en red.

El principal objetivo de presentar esta comunicación al I Congreso Internacional de Educación y Diversidad que se celebrará en la capital de nuestra provincia, y organiza la Universidad de Zaragoza, con la que nos unen profundos lazos de amistad y proyectos compartidos en el tiempo,

es mostrar cómo desde un Colegio Público de Educación Especial que se soñó hace más de 40 años se ha construido una forma de atender la diversidad funcional que es modelo de centros y comunidades educativas.

Y finalizamos con unas palabras de Pilar Arnáiz (2002) que resumen la esencia del Gloria Fuertes “Las personas, sea cual fuere su manera de existir en el mundo, son capaces, pueden llegar a aprender grandes o pequeñas cosas que nos demuestran que tantas veces los límites no están en ellos sino en nosotros”

Para fundamentar lo expuesto en esta comunicación, nos remitimos al Premio Marta Mata que obtuvo el Centro en 2009 por su educación de calidad para todos; por su trayectoria del centro en cuanto al rendimiento del alumnado; a una acción educativa transmisora de valores; a la implicación de la comunidad educativa; a que se configuren entornos de aprendizaje abiertos; y a que se desarrolle un proceso sistemático de evaluación.

Referencias

https://colegioglorigloriafuertes.com/libros-sobre-el-centro/?el_dbe_page

Lázaro, A. (2000c). Nuevas experiencias en educación psicomotriz. Zaragoza: Mira.

Lázaro, A. (2002). Aulas Multisensoriales y de psicomotricidad. Zaragoza: Mira.

Lázaro, A. (2003). Gigantes con zancos. El placer de aprender a través del equilibrio. Zaragoza: Mira editores.

Cuestionario de variables psicosociales para identificación del talento en personas adultas

Paloma Merello, María pilar Herce, Genoveva Ramos, Amparo Pérez

Universidad de Valencia

Resumen

Fundamentación: La evolución de la literatura sobre las altas capacidades ha transitado por tres paradigmas (Dai 2018a, 2018b) cuyas respuestas a las cuestiones fundamentales ontológicas, epistemológicas y normativas de la cuestión comenzaron con un enfoque esencialista para dar paso, finalmente, a uno basado en la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último encuentra sus principales exponentes en los modelos multidimensionales (por ejemplo, Subotnik et al, 2011; Ziegler, 2005, Dai, 2017 o Preckel et al., 2020) cuyo mensaje principal es que el desarrollo del talento es un proceso que depende de múltiples factores, tanto endógenos como exógenos, del individuo. Este enfoque dispone que para que el talento avance satisfactoriamente, han de considerarse las habilidades intelectuales y psicosociales (éstas últimas más maleables) y, además, el contexto. La interacción entre ambas desencadena distintas trayectorias del talento. Dichas trayectorias transcurren en cuatro estadios: potencial, competencia, pericia y logros transformacionales (Preckel, 2020) y resulta esencial la identificación de las habilidades psicosociales en cada uno de ellos. De este modo, desde la universidad, se deben articular las medidas educativas necesarias para impulsar el talento de todo el alumnado garantizando su formación integral en condiciones de equidad. Objetivo: diseñar un instrumento para identificar las habilidades psicosociales críticas para el desarrollo del talento en estudiantes universitarios. Dado el papel de las habilidades psicosociales para la promoción del talento se podrá, de este modo, conocer cuáles son los objetivos educativos para estos estudiantes. Metodología: Siguiendo los trabajos de Subotnik et al. (2011) y Preckel et al. (2020) se identifican cuatro estadios en la trayectoria del talento y, dado que nuestro objetivo es la aplicación del cuestionario en personas adultas que sean parte del sistema de formación superior (universidad), nos enfocamos en la transición hacia los dos últimos estadios (pericia y logro transformacional). El cuestionario ha sido diseñado a partir del modelo de Preckel et al (2020) que define operativamente cada uno de los cuatro estadios de la trayectoria del talento. A partir del modelo, se han propuesto un conjunto de dimensiones que constituyen las habilidades psicosociales críticas comunes a todos los dominios del talento: asunción de riesgos creativa, habilidades sociales, autorregulación metacognitiva, autorregulación motivacional, autorregulación emocional y autorregulación cognitiva (Olszewski-Kubilius et al., 2019). A partir de dichas dimensiones, el equipo de investigadoras elaboró un conjunto de indicadores que fueron sometidos al juicio de un grupo de personas expertas. De esta manera, se espera encontrar indicadores para el tránsito a los estadios de la pericia y logro transformacional, definidos de acuerdo con Preckel et al. (2020). Así, se estudian las habilidades psicosociales relevantes para las trayectorias de desarrollo del talento en la transición exitosa de la competencia hacia la pericia y el logro transformacional tomando como base las identificadas por Olszewski-Kubilius et al. (2019): toma de riesgos creativa, habilidades sociales; autorregulación metacognitiva; autorregulación motivacional; autorregulación emocional y autorregulación cognitiva. Y se enriquecen y complementan con los indicadores esbozados en Preckel et al. (2020): habilidad, apertura, motivación; predictores de aprendizaje exitoso y elección de dominio; predictores del uso inteligente de conocimientos, habilidades y opciones; fuerza psicológica, persistencia y carisma. Resultados: La validez de contenido del cuestionario ha sido evaluada por un comité de personas expertas en dos rondas, que

permitió determinar la coherencia interna de todos los ítems, eliminar los redundantes, y mejorar la redacción de aquellos poco explicativos. Finalmente, el cuestionario cuenta con un total de 43 preguntas, 33 de las cuales son relativas a 7 dimensiones de variables psicosociales (asunción creativa de riesgos, habilidades sociales, autorregulación metacognitiva, autorregulación motivacional, autorregulación emocional, autorregulación cognitiva y autoconocimiento) y 10 a variables socio demográficas y de rendimiento académico y formal (nota de acceso a la universidad, nota media, nociones de formación musical, idiomas, galardones, etc.). El cuestionario ha sido respondido por un total de 262 alumnos y alumnas de diferentes facultades de la Universidad de Valencia, particularmente, las facultades de Física, Matemáticas, Medicina, Economía, Ciencias de la Educación, Magisterio, Psicología y Filología. El análisis factorial de los resultados permite la identificación de los factores subyacentes y la validación de constructo. Conclusiones: En base a la literatura actual sobre el desarrollo del talento, hemos identificado las variables psicosociales clave que establecen la base teórica de un instrumento de identificación aplicable a diversos dominios, contribuyendo a la identificación de perfiles específicos de habilidades. Este enfoque permitirá identificar el talento de personas adultas y diseñar estrategias pertinentes para orientar y superar los desafíos relacionados con la diversidad. Desde la educación superior, debemos fomentar trayectorias exitosas de desarrollo del talento, guiadas por el principio de equidad.

Referencias

- Dai, D. Y. (2017). Envisioning a new foundation for gifted education: Evolving Complexity Theory (ECT) of talent development. *Gifted Child Quarterly*, 61, 172-182.
- Dai, D. Y. (2018a). A century of quest for identity: A history of giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), *The APA handbook on giftedness and talent* (pp. 3-23). American Psychological Association Press.
- Dai, D. Y. (2018b). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness and gifted education: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 1-14). Springer.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., Davis, L.C. y Worrell, F.C. (2019). Benchmarking psychosocial skills important for talent development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 168, 161-176.
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M. y Worrell, F.C. (2020). Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research. *Perspectives on Psychological Science*, 15 (3), pp. 691-722.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 12 (1), 3-54.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411–436). Cambridge University Press

Inclusión educativa a través de la creación de Entornos Innovadores de Aprendizaje en los centros educativos

Amelia R. Granda-Pinan

Universidad de Valencia

Resumen

En los últimos años se ha venido demandando una escuela más inclusiva, no sólo para el alumnado con necesidades educativas especiales, sino para el conjunto del alumnado, que es diverso y tiene múltiples necesidades. Esta demanda se recoge en 2018 en las Recomendaciones del Consejo Europeo en cuestión de la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, y se materializa en forma de orientaciones en 2022, con las recomendaciones sobre los caminos hacia el éxito escolar. Objetivo. A menudo las escuelas encuentran dificultades para decidir qué elementos modificar para facilitar situaciones de aprendizaje más inclusivas. Esta comunicación explora la idoneidad de crear Entornos Innovadores de Aprendizaje (en adelante EIA) en los centros educativos para dar respuesta a estas demandas. Metodología. Para desarrollar este trabajo, se ha realizado una investigación documental (Moran Delgado y Alvarado Cervantes, 2010), de tipo exploratoria, en la que se han analizado diferentes documentos para comprobar la siguiente hipótesis: los EIA favorecen la creación de situaciones de aprendizaje inclusivas. Para ello, se ha realizado una búsqueda documental de artículos relacionados con los diferentes temas tratados, siguiendo la metodología del Preferred Reporting Items for Systematic Reviews (PRISMA) (Page et al., 2021). Se escogieron tres bases de datos: Education Resources Information Center (ERIC), Scopus y Web of Science (WOS). La cadena de búsqueda utilizada fue "Entornos Innovadores de Aprendizaje" OR "Innovative Learning Spaces" OR "Aula del Futuro" OR "Future Classroom Lab" AND "Inclusión educativa" OR "Educative Inclusion". Los resultados fueron filtrados tras una serie de pasos de acuerdo con la metodología PRISMA: eliminación de duplicados, criterios de inclusión (investigaciones sobre los temas estudiados, dentro del contexto de la educación formal y del campo de las ciencias sociales) y los de exclusión (estudios teóricos, que no fueran *open access* y que no tuvieran un contexto educativo). La muestra resultante fue revisada a nivel de contenidos para identificar temáticamente aquellos elementos relacionados con el Aula del Futuro o los Entornos Innovadores de Aprendizaje y la inclusión del alumnado. Resultados. Esta comunicación recopila nuestra interpretación sobre la relación existente entre los EIA y la inclusión educativa demandada en las recomendaciones europeas. Los Entornos Innovadores de Aprendizaje (EIA), pueden ser definidos como la suma de un espacio innovador y prácticas educativas innovadoras (Mahat et al., 2018). Analizando estos dos elementos, se observa que la metodología propuesta en un EIA se diseña centrada en el alumnado (Hong, 2012). Así, las decisiones ya no son competencia exclusiva del profesorado, sino que son un medio para implicar en mayor medida al alumnado, haciéndole partícipe y responsable de su propio aprendizaje, desarrollando competencias y habilidades que se consideran imprescindibles en la actualidad y en el futuro (Mahat et al., 2018). Esta forma de trabajar conlleva, inevitablemente, el uso de tecnología digital (Attewell, 2019) que maximice el acceso a la información, la colaboración, la comunicación, la creación y la exposición de conocimientos. El profesorado, para ello, asume un rol de guía o facilitador del aprendizaje, impulsando procesos de creación, exploración, diseño y evaluación (Byers et al., 2018). En segundo lugar, se demanda una modificación de espacios para romper la estructura lineal en

filas de pupitres y sillas fijas. Los EIA cuentan, por definición, con espacios flexibles, versátiles y adaptables a diferentes agrupamientos y edades o necesidades del alumnado, donde se utiliza mobiliario variado para crear diferentes zonas de aprendizaje, en las que alumnado y profesorado desarrollan múltiples habilidades y competencias (Basye et al., 2015). Discusión y conclusiones. La revisión realizada nos lleva a concluir que las dos características de los EIA mencionadas anteriormente permiten y favorecen una mayor inclusión educativa, conclusión que va en la línea de lo expuesto por Basye et al. (2015) los cuales observaron que en estos espacios se da una alta y sencilla variación de actividades, se trabaja en diferentes agrupamientos, se usan recursos variados según intereses y ritmos, y se facilita que se adapte el proceso en sí a las necesidades del alumnado. La utilización de metodologías centradas en el alumnado permite que se desarrollen multitud de habilidades y competencias demandadas por la sociedad actual, como son el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, la toma de decisiones conjunta o la resolución de conflictos. Este tipo de metodologías demandan, inevitablemente, que se repiensen los espacios educativos, para permitir una mayor flexibilidad y adaptabilidad de los mismos. De esta forma, el proceso educativo se lleva a cabo no sólo en mesas y sillas sino en estructuras flexibles, dentro y fuera del aula, en entornos físicos que se pueden encontrar en el centro educativo o en entornos virtuales facilitados por la tecnología digital. Así, se pueden respetar los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, facilitando experiencias variadas tanto de forma síncrona como asíncrona. Todo ello permite crear situaciones de aprendizaje realmente inclusivas, con un alto nivel de personalización, no sólo para el alumnado con necesidades educativas detectadas, sino para cubrir la diversidad de todo el alumnado. Se considera éste el punto de partida para realizar futuros estudios empíricos que evidencien esta inclusión educativa a partir de analizar cuestiones como el diseño y la variedad de actividades y agrupamientos, las estrategias empleadas para favorecer el acceso, procesamiento y expresión de la información o las consideraciones tomadas a la hora de respetar diferentes ritmos de aprendizaje, entre otras.

Referencias

Attewell, J. (2019). *Building Learning Labs and Innovative Learning Space* (J. Ayre y E. Jokisalo, Eds.). European Schoolnet.

https://fcl.eun.org/documents/10180/4589040/FCL_guidelines_2019_DEF.pdf

Basye, D., Grant, P., Hausman, S., y Johnston, T. (2015). *Get Active. Reimagining Learning Spaces for Student Success*. Eugene. International Society for Technology in Education.

Byers, T., Hartnell-Young, E., y Imms, W. (2018). Empirical evaluation of different classroom spaces on students' perceptions of the use and effectiveness of 1-to-1 technology. BERA. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 153–164. <https://doi.org/10.1111/bjet.12518>

Consejo de Europa (2022). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29)

[content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29)

Consejo de Europa (2022). *Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. [https://eur-](https://eur-lex.europa.eu/legal-)

<content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H1209%2801%29&qid=1671106078506>

Hong, W. P. (2012). An international study of the changing nature and role of school curricula: from transmitting content knowledge to developing students' key competencies. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 27–37. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9171-z>

Mahat, M., Bradbeer, C., Byers, T., y Imms, W. (2018). *Innovative Learning Environments and Teacher Change: Defining key concepts*. <http://www.iletc.com.au/publications/reports>

Moran Delgado, G. y Alvarado Cervantes, D.G. (2010). *Métodos de investigación*. Pearson education.

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71).

<https://www.doi.org/10.1136/bmj.n71>

Percepciones docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista durante el confinamiento

Mireya Mallén Berdejo, Cecilia Latorre Cosculluela, Alberto Quílez Robres

Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La inclusión educativa, a pesar de sus fundamentos teóricos, se enfrenta a desafíos, resaltando la necesidad de mejorar las prácticas educativas para garantizar la igualdad de acceso al aprendizaje durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Se reconoce la inclusión como una reforma clave para abordar la diversidad del alumnado, buscando calidad y equidad en la educación. La implementación efectiva de la inclusión requiere intervención en diversos ámbitos, destacándose propuestas como "Mejorar la calidad de la educación para todos (IQEA)". Lograr una educación inclusiva implica currículos comunes, valoración positiva de la diversidad y métodos que fomenten la autonomía, adoptando una "pedagogía de la complejidad" que respete la diversidad en el aula (Ainscow, 2005; Perez, 2023). Además, la formación del profesorado y la colaboración entre escuela, familia y comunidad son aspectos esenciales para lograr una educación inclusiva y de calidad. Para ello, la comunicación continua y la participación activa son fundamentales (Calvo et al., 2016). El alumnado con TEA. En relación con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, la UNESCO (1994) destaca la necesidad de reconocer la diversidad de necesidades. Carvajal et al., (2023) y Wing y Gould (1979) resaltan la necesidad de adaptar la enseñanza para superar limitaciones en la interacción social, comunicación y comprensión social. Las adaptaciones específicas, como apoyos visuales y la enseñanza de funciones comunicativas, son esenciales para el desarrollo del lenguaje (Escobar et al., s.f.). Eliminar obstáculos en el entorno escolar es esencial para abordar dificultades en las interacciones sociales y la baja autoestima. Además, conocer las características individuales es crucial para implementar adaptaciones curriculares y brindar el apoyo adecuado (Cruz y Villanueva, 2020). Las adaptaciones curriculares deben abordar aspectos personales y materiales, organizando el entorno y el aula de manera que estimule percepciones y sensaciones. El uso de la Comunicación Aumentativa y Sistemas Alternativos es fundamental para mejorar el acceso a la comunicación, al igual que la metodología TEACCH (Tratamiento y Educación con Niños con Autismo y otros Problemas de Comunicación), que destaca por las ayudas visuales (Sáenz et al., 2023; Tortosa, 2004). En cuanto al docente, es necesario que posea conocimientos técnicos, empatía y ética, adaptándose al estilo cognitivo y necesidades individuales del alumnado. Además, crear un ambiente seguro y relaciones afectivas es esencial para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con TEA (Noriega, 2005). Objetivo. Analizar las repercusiones negativas del confinamiento en el alumnado con TEA y explorar las estrategias educativas utilizadas por los docentes para facilitar la participación. Busca comprender las experiencias de los docentes y las consecuencias para los estudiantes con autismo. Metodología. El estudio, basado en investigación cualitativa con enfoque de estudio de caso, incluye a ocho docentes con experiencia en niños con autismo. La entrevista es el principal instrumento para recopilar información sobre metodologías durante el confinamiento, inclusión y las dificultades enfrentadas por los niños con TEA y sus familias. Resultados. Los resultados se dividen en cinco bloques: inclusión social, metodología docente, conceptualización de la inclusión educativa, dificultades para el alumnado con TEA y sus familias, y percepciones durante el confinamiento. En relación con la inclusión social, los docentes destacaron el desconocimiento y falta de empatía hacia el TEA, criticando la gestión del confinamiento que pasó por alto las necesidades de ciertos colectivos. Durante el confinamiento,

los profesores hicieron una transición repentina a la educación en línea, utilizando herramientas como videollamadas y correos electrónicos. Aunque mantener rutinas fue esencial, admitieron ajustes en las planificaciones educativas. En cuanto a la conceptualización de la inclusión educativa, los docentes la definieron como la oferta de soluciones para las necesidades especiales, señalando carencias en el sistema actual en la educación en línea. Sobre las dificultades, destacaron la ruptura de rutinas y su impacto en la ansiedad del alumnado con TEA, así como la afectación de la capacidad de sociabilización. Las familias también enfrentaron desafíos, incluyendo la preocupación por la utilidad de la educación a distancia y las dificultades para conciliar el teletrabajo con el cuidado de niños. Los docentes se vieron afectados por la inmediatez del cambio metodológico. Conclusiones Los resultados indican que los docentes identifican deficiencias en el sistema actual para facilitar la inclusión educativa de niños con TEA a través de la formación en línea. Se destaca el limitado conocimiento y la falta de empatía social hacia el TEA, evidenciado por la necesidad de medidas preventivas. Aunque se conceptualiza la inclusión educativa como igualdad de oportunidades, se señalan carencias en la efectividad de la educación en línea en el sistema actual. La transición repentina a la enseñanza en línea durante el confinamiento presentó desafíos, con el uso de herramientas como videollamadas y plataformas educativas. La preservación de rutinas fue crucial, pero se reconocen ajustes en las programaciones. Además, se destaca la falta de conocimiento de herramientas y recursos para la educación en línea. El estudio resalta las dificultades del alumnado con TEA durante el confinamiento, especialmente la interrupción de rutinas y la limitación en la sociabilización. Las familias se han sentido desbordadas, enfatizando la necesidad de apoyo profesional. La falta de contacto social puede generar retrocesos en las habilidades sociales.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Caravaca, M. Escobar, M. A., Herrero, J.M. y Verdejo, M.D. (n.d.). Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del espectro autista
- Carvajal García, M. H., Moreira Sánchez, J. L., Delgado Cobeña, E. I., y Moreira Sánchez, Y. K. (2023). Sistema de comunicación por intercambio de imágenes. Una guía metodológica para desarrollar la comunicación verbal en niños con autismo. *Religión: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(37). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=be10a3de-6b98-4c37-8897-239a29cec509%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPXNzbyZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=173019779&db=edb>
- Cruz, D., y Villanueva, R. (2020). Importancia del trato en la escuela como factor terapéutico en casos TEA. *Temas del psicoanálisis*, 19. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2020/02/D.-Cruz-y-R.-Villanueva.-Importancia-del-trato-en-la-escuela-como-factor-terap%3%A9utico-en-casos-de-TEA.-plantilla-para-edici%C3%B3n-web-2.pdf>
- Noriega, J. Á. v. (2005) Interculturalidad: formación del profesorado y educación. *Estudios Sociales: Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 13 (25), 163-170. <https://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v14n27/v14n27a7.pdf>

Perez Alguedas, S. M. (2023). Programa de capacitación para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en los docentes de una institución educativa de Lima. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/029a3bcf-844e-48ab-b223-beb84da8db75/content>

Sáenz Rangel, M. D., Alvarado Espinoza, S. M., Morales Peralta, Ángela M., & Guerrero Pozo, E. P. (2023). Sistemas alternativos de comunicación: estrategias de tratamiento en el desarrollo del lenguaje en niños con TEA. *RECIAMUC*, 7(2), 699-710. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(2\).abril.2023.699-710](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(2).abril.2023.699-710)

Tortosa Nicolás, F. (2004). Tecnologías de Ayuda en Personas con TEA: Guía para Docentes. Murcia: Pictografía SL. <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/TGD-TEA/TGD%20-%20TEA%20-%20AUTISMO/INTERVENCION/Tecnologias%20de%20ayuda%20en%20personas%20con%20TEA%20-%20Tortosa%20-%20libro.pdf>

UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción sobre Educación para todos. Conferencia Mundial. Dakar, Senegal, Septiembre

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>

Diseño y desarrollo de Scape Rooms virtuales para la sensibilización sobre inclusión y diversidad en la educación

Elena Martínez Piedra¹, José Javier Hueso Romero²

¹UNED

²Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La gamificación aporta amplios beneficios al ámbito educativo con la posibilidad de adaptación a todo tipo de alumnado. Lo primero es entender a los alumnos, qué les gusta o les motiva (Gil Quintana, 2019). El mundo del espectáculo con sus diferentes narrativas, el enganche a los videojuegos, o incluso, la saturación de información, podrían contemplarse como rivales a la hora de captar la atención (Cantillo, C., Recio, D., 2022), La habitación de escape o escape room es un juego original que se creó en 2007 en Kyoto bajo el nombre de Real Escape Game (RGE), expandiéndose progresivamente alrededor del mundo hasta actualmente. El objetivo principal que se presenta es que el equipo participante tiene que escapar de la sala en menos de 50 minutos, aproximadamente. Para ello necesita: descubrir pistas como imágenes, símbolos o similares; resolver enigmas y problemas que pueden estar ocultos, encontrar piezas de un mecanismo, etc. (García Tudela, P., 2019). Los Escape Rooms educativos son herramientas que facilitan el aprendizaje desde una perspectiva más lúdica, donde los participantes trabajan en equipo y deben usar su ingenio, conocimientos y habilidades para resolver los enigmas y retos que les permitirán dar solución al problema al que se enfrentan desde una actitud proactiva y participativa. Esto permite la inclusión de todo el grupo a la hora de asignar responsabilidades y el reparto de tareas, consiguiendo un acercamiento y un mayor conocimiento de las cualidades y capacidades de sus compañeros (Moreno-Fernández, O., 2020). Los Scape Rooms virtuales, han ganado popularidad en los últimos años como una forma emocionante y desafiante de entretenimiento. Estas experiencias inmersivas no solo ofrecen diversión, sino que también presentan beneficios significativos para personas con discapacidad, abriendo un mundo de posibilidades inclusivas. En este sentido, uno de los proyectos que se están llevando a cabo desde la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) es a través de la creación del Máster Universitario en tratamiento educativo de la diversidad. Un Postgrado Oficial, dirigido a estudiantes, educadores y profesionales que trabajan en educación con personas que tienen algún tipo de diversidad derivada de sus propias necesidades, de su situación personal en una circunstancia específica, o de un determinado contexto deficitario y/o vulnerable. A través de la asignatura de Materiales convencionales y tecnológicos para el tratamiento educativo de la diversidad, se crean actividades para el diseño, creación e implantación en las redes de Scape Rooms virtuales, para introducir a las personas en la búsqueda y el conocimiento de estos recursos, que afortunadamente aumentan cada día y que ayudan a superar la brecha existente entre las personas con dificultades y carencias especiales. Los resultados obtenidos en la elaboración de los Scape Rooms del alumnado, constatan que estos recursos, ayudan a superar muchas de las barreras que una persona con necesidades especiales puede tener. Fomentan la colaboración y el trabajo en equipo. La mayoría de estos juegos están diseñados para requerir la participación activa de cada miembro del grupo. Esto significa que las personas con discapacidad pueden contribuir de manera significativa, aprovechando sus habilidades y fortalezas individuales para resolver los enigmas y superar los desafíos. La naturaleza multisensorial de los Scape Room también beneficia a personas con discapacidades sensoriales. Los entornos virtuales creados, integran gran variedad de

estímulos, desde pistas visuales hasta sonidos y texturas táctiles. Esto proporciona una experiencia rica y diversa que permite a las personas con discapacidades sensoriales participar plenamente y disfrutar de la aventura. Otra de las cualidades importantes apreciadas en los Scape Room virtuales de la actividad planteada, es que fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas, ya que ofrecen la oportunidad para ejercitar y fortalecer sus capacidades mentales en un entorno estimulante. La resolución de problemas, la toma de decisiones rápida y la capacidad de pensar de manera creativa son esenciales para superar los desafíos y retos que se presentan. Personas con necesidades especiales que han tratado de resolver los Scape Rooms virtuales en esta actividad, consideran que tienen un impacto positivo en el bienestar emocional. Al proporcionar un entorno donde los participantes pueden sentirse exitosos al superar obstáculos, se fomenta la autoestima y la confianza. Esto es especialmente importante para ellos, puesto que a menudo se enfrentan a desafíos adicionales en la vida cotidiana. Algunos ejemplos destacados en la realización y desarrollo de los Scape Rooms virtuales, versan sobre la identificación de números, colores y animales, la diversidad funcional, la inclusión, trastornos del espectro autista, discapacidad visual, etc. .En general, los Scape Rooms Virtuales realizados, tratan de sensibilizar a la ciudadanía acerca de la inclusión educativa, la diversidad funcional, además de introducir a las personas en escenarios inmersivos con la intención de revivir la situación de acoso que el alumnado con dificultades vive en las aulas diariamente, para afrontar y saber gestionar estas situaciones. En definitiva, los Scape Rooms virtuales no solo son una forma emocionante de entretenimiento, sino también una herramienta educativa poderosa que puede transformar la manera en que abordamos la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo, proporcionando experiencias enriquecedoras y significativas para todos los participantes.

Referencias

- Cantillo Valero, C. y Recio Moreno, D. (2022) Una visita gamificada a nuestra catedrales. Experiencias en contextos no formales en Didáctica de la belleza y la intercreatividad. Un reto para influencers de aprendizaje en entornos artísticos (pp. 213-234). McGraw Hill España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8865236>
- Gil Quintana, J., y Prieto Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. Revista Ensayos Pedagógicos, 14(1), 91-121. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5>
- García-Tudela, P. A. , Solano-Fernández, M. I., y Sánchez-Vera, M. M. (2019). Escape room como estrategia metodológica para trabajar la inclusión en 3.º de Educación Primaria. Publicaciones, 49(5), 53–73. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.8729>
- Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C. I. ., Ferreras-Listán , M. ., y Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria: Un estudio desde la perspectiva del profesorado en formación inicial. Revista Prisma Social, (31), 352–367. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7626000>

La Gamificación digital en educación superior. Una estrategia de atención a la diversidad del aula y al éxito académico

Magalí Denoni Buján

Universidad de Zaragoza

Resumen

El uso de la gamificación digital en la educación superior es una tendencia creciente, con estudios que demuestran su impacto positivo en la motivación, el aprendizaje, el compromiso y el éxito de los estudiantes. La gamificación en educación superior implica el uso de elementos y mecánicas propias de los juegos en el ámbito educativo universitario. Estos elementos pueden incluir puntos, niveles, desafíos, recompensas, competiciones, tablas de clasificación y retroalimentación inmediata, entre otros. La gamificación en educación superior puede ayudar a crear un ambiente de aprendizaje más dinámico, interactivo y atractivo, lo que puede conducir a una mayor retención de conocimientos y a una mejor experiencia educativa para los estudiantes. Tanto Oliva (2017) como Rodríguez (2018) encontraron que la gamificación puede ser una estrategia eficaz para motivar a los estudiantes y mejorar el desarrollo de contenidos en el aula. Uno de los elementos a destacar de esta metodología es la versatilidad al poder adaptarse tanto al formato digital como al analógico (Llamas, 2021; Alonso-García (2021)). Asimismo, sus diferentes formatos permiten atender a la diversidad natural que en el aula, vinculada a los estilos de aprendizaje, se presentan. Sin embargo, es importante señalar que no todos los estudiantes pueden asistir a clases en la enseñanza superior debido a diversos factores. Algunos factores que pueden afectar a la elegibilidad de un estudiante para asistir a clases en la educación superior incluyen discapacidades, estatus migratorio, edad y formación académica. Aunque se ha producido un aumento significativo del acceso general a la educación superior, sigue existiendo una brecha persistente en la participación entre los niveles escolares más acomodados y los más desfavorecidos. En este sentido, metodologías como la gamificación digital permiten abordar dicha brecha proporcionando un entorno digital motivador y accesible para todos y todas las estudiantes. La experiencia que se expone en la presente comunicación se ha llevado a cabo en la universidad de Zaragoza con estudiantes de primero del grado de Educación Infantil en una asignatura con una gran carga de contenido teórico y cuyos antecedentes indican altas tasas de fracaso. El cambio de metodología se compara de un año a otro teniendo en cuenta además, la perspectiva del alumnado en lo que a la metodología tradicional y la gamificación se refieren. Se valora al mismo tiempo la gamificación como recurso de atención a la diversidad que, permitiendo llegar de manera digital a todo el alumnado, favorece el seguimiento de la asignatura y su éxito en el alumnado elegible. Los resultados de esta experiencia indican un éxito académico superior en comparación con cursos anteriores así como una satisfacción al tiempo que elección de los estudiantes por este tipo de metodologías. Coincidimos con diversos estudios que subrayan el potencial de la gamificación digital en la educación superior, al tiempo que destacan la necesidad de una mayor concienciación e implementación (García-Velasco, 2021; Rodríguez, 2018).

Importancia del asociacionismo en el trabajo y nivel educativo en personas con discapacidad auditiva. Conciencia de estigma y calidad de vida

Paula Carrasco Paniagua, Luis Francisco Carrasco Rastrilla

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

FUNDAMENTACIÓN: La conciencia de estigma se refiere al grado en que las personas pertenecientes a grupos discriminados o minoritarios esperan ser estereotipados por los miembros del grupo mayoritario. Investigaciones previas muestran como la conciencia de estigma afecta al bienestar y calidad de vida. Sin embargo, entre los grupos estudiados apenas existe información sobre el colectivo de personas con discapacidad y en especial en personas con discapacidad auditiva. Estudios recientes muestran que existen diversas relaciones (habitualmente negativas) entre la conciencia de estigma y la calidad de vida en personas con discapacidad. La investigación actual que se está llevando a cabo por los autores sobre la importancia del trabajo y la actividad intelectual en la conciencia de estigma y la calidad de vida en personas con discapacidad auditiva, ha mostrado datos interesantes sobre estos factores en una variable vagamente estudiada, el asociacionismo. **OBJETIVO:** El objetivo del trabajo que se presenta en este Congreso es conocer la importancia del nivel educativo alcanzado, la actividad profesional y la pertenencia o no a una Asociación de Personas con Discapacidad en la Calidad de Vida y la Conciencia de Estigma en personas con Discapacidad Auditiva. **METODOLOGÍA:** En el total del estudio han participado 205 personas, todas ellas con discapacidad auditiva y certificado de discapacidad. Los participantes se encuentran en un rango de edad entre los 18 y 53 años con una media de 26.30 y una desviación típica de 10.25. **INSTRUMENTOS** Los cuestionarios utilizados han sido: Cuestionario de Conciencia de los Estigmas de Pinel (SCQ) (Stigma Consciousness: The Psychological Legacy of Social Stereotypes) (1999). Este test está compuesto por 10 ítems con una escala tipo likert de 7 puntuaciones, desde 0 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). Ruiz and Baca (1993) desarrollaron el Quality of Life Questionnaire (QLQ) con el objetivo de medir el nivel de calidad de vida de diferentes grupos. La prueba está formada por 39 ítems tipo Likert. Se obtuvieron cuatro factores denominados: 1) Apoyo Social, 2) Satisfacción General, 3) Bienestar Físico/Psíquico, y 4) Tiempo Libre. Estos dos cuestionarios fueron validados en 2015 (Carrasco L. y Privado J.). A estos dos cuestionario se añadieron 32 variables sociodemográficas y relacionadas con la discapacidad. **PROCEDIMIENTO.**El cuestionario adaptado fue aplicado de forma anónima. Todas las personas que participaron en el estudio fueron informadas de la voluntariedad de la participación y se garantizó su anonimato. Para la comunicación se contó con la ayuda de varias organizaciones de personas con discapacidad auditiva y centros especializados. **RESULTADOS .**Para la realización de los análisis se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics 26 Core System. En primer lugar se estudió la normalidad de los datos globales así como de los subgrupos de personas afiliadas y no afiliadas, estudios realizados y situaciones laborales. Se utilizó la prueba Kolmogorov Smirnov y dado el número de sujetos de la muestra se confirmaron los datos con el test de Shapiro Wilk. En ambos casos podemos afirmar que las muestras se distribuyen siguiendo una normal. Posteriormente se realizaron pruebas de diferencias. Se utilizó básicamente la t de Student (aunque también se realizaron análisis de comprobación con ANOVA y Scheffé). Los resultados fueron ($p < 0,05$): **RESULTADOS CON LA VARIABLE “ESTUDIOS REALIZADOS”:** 1) **CONCIENCIA DE ESTIGMA (CE)** Aparecen diferencias significativas que

indican una menor CE en personas con discapacidad auditiva que son miembros de alguna Asociación en los grupos educativos de secundaria, bachiller y estudios similares. Asimismo estas diferencias aparecen en personas con discapacidad asociadas y con estudios de tipo no profesional. Por el contrario la diferencia significativa en estudios profesionales indican una menor CE en las personas no asociadas. 2) CALIDAD DE VIDA Aparecen diferencias significativas favorables a una mejor calidad de vida en la comparación de grupo de personas asociadas frente a las no asociadas. Asimismo aparecen diferencias en personas asociadas con estudios básicos, bachiller y similares, así como en personas que han cursado estudios de carácter profesional. 3)

BIENESTAR FÍSICO Y PSICOLÓGICO Aparecen diferencias significativas asociadas a una percepción de mayor bienestar físico y psicológico en todos los grupos estudiados en los que se comparan las personas asociadas frente a las no asociadas con la excepción de los que han cursado estudios universitarios en el que no hay diferencia. 4) SATISFACCIÓN. Al igual que en el caso anterior hay diferencias significativas que indican una mayor satisfacción personal en las personas pertenecientes a alguna Asociación tanto globalmente como en los en los grupos estudiados (estudios básicos, bachiller y similares, formación profesional y en general en estudios de carácter profesional) RESULTADOS CON EL CRUCE DE VARIABLES “NIVEL EDUCATIVO Y TRABAJO” 1) CONCIENCIA DE ESTIGMA, ASOCIACIONISMO, ESTUDIOS Y TRABAJO/DESEMPLEO. Se dan diferencias indicando menor conciencia de estigma en trabajadores asociados que han cursado estudios profesionales. Igualmente en los trabajadores asociados con estudios profesionales tienen una menor conciencia de estigma 2)

CALIDAD DE VIDA, ASOCIACIONISMO, ESTUDIOS Y TRABAJO/DESEMPLEO. Se encuentran diferencias significativas un gran número de grupos, entre ellos se encuentran: Los trabajadores asociados con estudios no profesionales tienen mejor calidad de vida que los trabajadores no asociados con estudios no profesionales. Los trabajadores asociados con estudios profesionales tienen mejor calidad de vida que los trabajadores no asociados con estudios profesionales. Los trabajadores no asociados con estudios profesionales tienen mejor calidad de vida que los trabajadores no asociados con estudios no profesionales. Los trabajadores asociados con estudios profesionales tienen mejor calidad de vida que los trabajadores asociados con estudios no profesionales. CONCLUSIONES A falta de más estudios las conclusiones que se pueden sacar es que el asociacionismo y la formación resultan fundamentales para el devenir profesional de las personas con discapacidad auditiva. La investigación que se está llevando a cabo (y gracias al número de variables sociodemográficas y de discapacidad) podrá dar respuestas a gran parte de las necesidades del colectivo estudiado y podrán ponerse en marcha acciones a través de las Asociaciones de Personas con Discapacidad Auditiva que colaboran en esta investigación.

¡Rescátame Mario! Un proyecto con tres íes: interdisciplinar, innovador e inclusivo

Víctor Cebollada Marcén¹, Ana Robres Goicoechea²

¹ ICP Maria de Ávila

² CEIP Gascón y Marín

Resumen

FUNDAMENTACIÓN: ¡Rescátame Mario! Un proyecto con tres íes: interdisciplinar, innovador e inclusivo. La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007). Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? Cuadernos de Pedagogía Universitaria, Volumen 4. De acuerdo a Van del Linde, este proyecto nace ante la necesidad de trabajar de manera globalizada e interdisciplinar bajo los intereses e inquietudes de nuestro alumnado; características muy acordes al Proyecto Educativo de Centro: Friendly School. Este proyecto educativo se crea con la premisa de mejorar la calidad educativa de su centro poniendo el foco en el desarrollo conjunto del bilingüismo, las metodologías activas, la convivencia e inclusión y la vida sana y activa. Por lo que el proyecto ¡Rescátame Mario! es creado para dar respuesta a esa premisa teniendo como principio de implicación la participación de nuestro centro en el programa de Science Fair Aragón 2023. **OBJETIVOS:** Los objetivos estaban claros desde el principio, se quería crear un proyecto que requiriera de la participación activa del alumnado con diferentes formas de representación y expresión a la vez que se creará una implicación conjunta para la consecución de un producto final de acuerdo a los principios del Desarrollo Universal de Aprendizaje. **PROPUESTA:** Todo comenzó con la búsqueda de un tema que pudiera motivar a nuestro alumnado para la realización de un proyecto interdisciplinar de las áreas bilingües en inglés que cuadrara dentro de nuestra programación y dentro del Proyecto Educativo de Centro. Tras decidir que el mundo de Mario Bros iba a contextualizarlo todo, mandamos a nuestro alumnado su primer reto, crear una historia que justificase el estudio de los contenidos de la materia de Ciencias utilizando sus habilidades escritas en inglés y su gran imaginación. Una vez superado el reto, debíamos diseñar el soporte visual que nos apoyaría nuestro discurso oral, así que comenzamos a realizar los distintos elementos decorativos que sustentaban nuestro experimento y las diferentes formas de expresión y representación del contenido a la vez que investigábamos características de los elementos físicos que precisábamos utilizar para contrastar nuestra hipótesis. La princesa Peach ha sido secuestrada por Bowser y encarcelada en una torre del castillo, Mario quiere rescatarla con su aeronave. ¿Cuántos globos de helio se necesitan para hacerlo volar hasta Peach y rescatarla? Un problema que resolver en el que el estudiante artista tuvo su hueco, el orador tuvo su oportunidad, el científico investigó desarrollando a la vez su competencia digital de manera segura, consciente y crítica y el escultor nos brindó de sus mejores piezas para nuestra maqueta. Inconscientemente en las áreas de plástica, ciencias e inglés estuvimos contribuyendo al desarrollo de contenidos propios de cada área sin parcelar las sesiones a su materia específica. Las metodologías que tuvieron cabida durante el proceso fueron principalmente el aprendizaje colaborativo porque trabajamos conjuntamente para un producto final y la enseñanza por competencias porque cada alumno y alumna desarrolló sus potencialidades. Además el método científico estuvo presente para el desarrollo del experimento siguiendo los pasos que dicho método tiene. **RESULTADOS:** Los resultados obtenidos en la evaluación curricular del alumnado con la realización del proyecto fueron muy satisfactorios, la

unión de todas las áreas bilingües e inglés nos determinaron que el trabajo conjunto con un mismo punto de unión había ayudado a la adquisición del contenido de las distintas áreas siendo la involucración de todo el alumnado un éxito. Teniendo en cuenta los criterios e instrumentos de evaluación trabajados, todo el alumnado de la clase subió al menos un punto en sus notas finales de las áreas implicadas durante el trimestre que se realizó. Por otra parte, la finalización de este proyecto tuvo un impacto en nuestro centro educativo que repercutió en la planificación de las actividades de formación del curso posterior para responder a las nuevas inquietudes formativas descubiertas por los docentes del claustro. Además, tuvo una repercusión positiva en la comunidad educativa que supuso la confirmación de que el proyecto educativo de centro estaba cumpliendo su promesa de cambio en la enseñanza con la entrada del mismo. ¡Rescátame Mario! recibió el premio mención especial río Ebro en la VIII Science Fair 2023, ha sido finalista en los II Premios Innova Aragón y ha viajado hasta Logroño, en el IV Encuentro de centros innovadores. CONCLUSIONES: El proyecto interdisciplinario ha sido un éxito rotundo, demostrando los beneficios de la colaboración entre diferentes áreas de conocimiento. La combinación de diversas perspectivas y habilidades ha permitido abordar los desafíos de manera integral, alcanzando resultados innovadores y soluciones efectivas. Este logro refuerza la importancia del trabajo en equipo y la sinergia entre disciplinas para enfrentar problemas complejos y alcanzar metas ambiciosas en el ámbito educativo. Un trabajo compartido es un trabajo enriquecido

Referencias

+INFO detallada: <https://acortar.link/XQmj0B>"

Evaluación para la inclusión. Requisitos claves para su implantación

María Amparo Calatayud Salom, Ángel Lucas Calatayud

Universidad de Valencia

Resumen

Fundamentación. Es cierto que, en los últimos años, se ha avanzado bastante en un discurso de la inclusividad potente y fundamentado, pero las prácticas evaluativas siguen la inercia de una evaluación que parte de que todos los estudiantes son iguales. Se sigue arrastrando una cultura evaluativa asentada en que el aprendizaje está al servicio de la evaluación y la enseñanza termina subordinada a esta última. Una cultura reduccionista y calificadora muy arraigada, resistente al cambio y que cuesta mucho de reconstruir y transformar hacia una evaluación para la inclusión. En teoría hemos pasado de una evaluación centrada en la comprobación del saber, la certificación, el control, la calificación, etc. y en la que todos los estudiantes son iguales a una consideración de la evaluación como oportunidad para el aprendizaje y en la que cada estudiante es único y diferente (Calatayud, 2019; 2019a) La evaluación no puede tener la finalidad exclusiva de clasificar o comparar a los estudiantes sino tratar de identificar la ayuda y los recursos que necesitan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Anijovic, R & Cappelletti, 2017). Evaluar para la inclusión no es una tarea fácil porque significa atender a la diversidad del alumnado, en cuanto a: 1) diferencias generales (estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, nivel madurativo, intereses, motivaciones, inteligencias múltiples, etc.), 2) en cuanto a diferencias de capacidad (si son estudiantes de altas capacidades, de dificultades de aprendizaje, etc.) y 3) en cuanto a diferencias por razones sociales y de salud. Y practicar una evaluación inclusiva supone respetar y valorar las diferencias individuales y grupales (Casanova, 2011; Boud, 1995; Gine y Piqué, 2007; Sanmartí, 2020). Por supuesto que, si las condiciones de los estudiantes siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende y lo que se evalúa no puede estar estandarizado, sino que debe ser diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes. Objetivo. Articular los principios claves que han de guiar la evaluación inclusiva en el aula. Propuesta. Considero que desde mi experiencia profesional y a raíz de investigaciones realizadas al respecto (Mellá y Calatayud, 2022, Calatayud, 2019, Calatayud, 2019a), los principios que han de articular una evaluación para la inclusividad, son los siguientes: Una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación y la enseñanza se han de entender y practicar como inseparables. Son dos caras de una misma moneda. Una evaluación que incida en el proceso, formativa, procesual, continua y formadora. Una evaluación para el aprendizaje, orientada a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo y que destaca, sobre todo, el efecto retroalimentador para tratar de que el estudiante avance a partir de sus posibilidades e individualidades. Una evaluación que se haga con la finalidad básica de obtener información del alumnado, del proceso y del contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos. Una evaluación holística. Evaluación de conceptos, procedimientos, actitudes competencias, emociones, motivación, interés, etc. Una evaluación que reconozca los esfuerzos realizados por los estudiantes. Es crucial el reconocer los avances individuales respecto al punto de partida específico. Pero para ello, hay que saber identificar muy bien el punto de partida de cada estudiante. Una evaluación que sea respetuosa con la persona y en la que se pone en el centro al estudiante. Una evaluación que utilice diversidad de instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumnado. Una evaluación dentro de lo posible que sea ética, basada en compromisos explícitos

que aseguren la cooperación y la aceptación de las personas implicadas. En este sentido, los criterios de evaluación serán públicos, explicitados y negociados con los estudiantes. Una evaluación que sea coherente con los contenidos, la enseñanza y las actividades realizadas en clase. Una evaluación que presente distintos niveles de dificultad. Por tanto, tiene que ser diversificada y flexible. Se han de ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y lo que realmente han comprendido y aprendido. Una evaluación contextualizada, centrada en si el estudiante es capaz de relacionar lo aprendido con otros conocimientos, si es capaz de trasladarlo a situaciones distintas a aquellas que generaron el aprendizaje original. Una evaluación que favorezca la reflexión, la innovación, la creatividad, así como el pensamiento crítico y lateral. Una evaluación que fomente el trabajo cooperativo y las relaciones socioafectivas. Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo para motivar y reconocer que hay aspectos que los estudiantes hacen “bien” pero hay otros que son mejorables. Una evaluación que incorpora la autoevaluación y la coevaluación. Se promueve que el estudiante participe activamente y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje. Resultados y conclusiones. A lo largo de esta propuesta se ha evidenciado que se ha pasado, en teoría, de una evaluación centrada en la comprobación del saber, la certificación, el control, la calificación, etc. y en la que todos los estudiantes son iguales, a una consideración de la evaluación como oportunidad para el aprendizaje y en la que cada estudiante es único y diferente. Esto supone abordar la evaluación como herramienta para que todos/as aprendan y como posibilidad de valorar la propia individualidad del estudiante (Casanova, 2011; Gine y Piqué, 2007; Sanmartí, 2020). El pilar básico en el que se asienta la evaluación inclusiva está en reconocer que cada uno de los estudiantes que tenemos en el aula es diferente y que, para ello, se necesita de distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes y para encarar la enseñanza y la evaluación de forma diferente y adecuada a las características individuales de cada uno de ellos. Uno de los retos educativos más importantes del siglo XXI está en articular una evaluación capaz de dar cuenta de la diversidad y de la heterogeneidad de estudiantes siendo ésta equitativa y justa para todos y todas y respetando cada una de las individualidades. Un reto al que estamos obligados/as a dar respuesta ya.

Referencias

- Anijovic, R & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London. Kogan.
- Calatayud Salom, M.A. (2019). Orquestrar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* Vol. 8, 2, 2, 165-17.
- Calatayud Salom, M.A (2019a). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, enero-junio, 259-265.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, 78-89.
- Giné, N. y Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, 163, 7-13.
- Mella Mella, F. M. & Calatayud Salom, M. A. (2022). Análisis de las prácticas y creencias sobre retroalimentación del profesorado de educación secundaria en Chile. Una invitación a la reflexión. En I. Moya-Mata, E. López-Cañada, & Atienza, R. (Coords), *Libro de actas del XIV congreso*

nacional en evaluación formativa y compartida en educación: Tendiendo puentes entre la escuela y la universidad (pp. 55-58). Universidad de Valencia.

Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.

La vuelta al mundo de Willy Fog. Una vuelta al mundo con las estudiantes del Doble Grado en Magisterio de la Universidad de Alcalá

Layna Álvarez

Universidad de Alcalá

Resumen

La presente comunicación presenta un libro que resume una propuesta didáctica llevada a cabo desde un Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Doble Grado en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá. Y hay que afirmar que esta propuesta didáctica ha girado en torno a un proyecto formativo en el que cada una de las estudiantes de un grupo del curso 2022 / 2023 ha trabajado sobre uno de los veintiséis episodios de la serie de dibujos animados “La vuelta al mundo de Willy Fog” de 1983. En términos de fundamentación teórica, el referido libro: Álvarez Layna, J. R. (2024). *La vuelta al mundo de Willy Fog. Una vuelta al mundo con las estudiantes del Doble Grado en Magisterio de la Universidad de Alcalá*. Chisináu: Eliva Press, se encuentra en línea con las tradiciones científicas o intelectuales detrás de nuestro proyecto de Didáctica de las Ciencias Sociales, generando un material didáctico que resulta útil para avanzar sobre cuestiones interdisciplinares u orientadas a la integración de conocimientos procedentes de diferentes campos del saber. Por una parte, nuestro proyecto tuvo la intención de coordinar a nuestras estudiantes para que ellas pasaran a considerar sus propios objetivos dentro una Unidad Didáctica que cada una dedicó a cada episodio de la serie “La vuelta al mundo de Willy Fog”. En esta tarea, las estudiantes valoraron las posibilidades didácticas de cada episodio de la serie para crear una Unidad Didáctica orientada al Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Se propusieron sus propios objetivos para sus respectivas Unidades Didácticas, poniéndolos de acuerdo con los propuestos por la LOMLOE y por el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que se concretan en el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Madrid, que es el texto normativo en cuyo artículo 5 encontramos los objetivos generales que se deben trabajar en la etapa de Educación Primaria en la misma Comunidad Autónoma. Los contenidos y que los objetivos específicos de estas Unidades Didácticas fueron agrupados por las autoras sobre la base de los ejes que siguen a continuación: Cultura e historia. Geografía. Tecnología. Actitudes o valores a desarrollar. Por otra parte, los objetivos de nuestro libro giran en torno a la idea de ayudar a crecer a las estudiantes sobre los pilares de la confianza o de la motivación. En términos generales, la presente propuesta propicia la idea de que estudiar aspectos culturales, y otras disciplinas tales como la geografía, la tecnología o determinados valores y actitudes a partir de las aportaciones de la industria de animación es algo que aporta a la enseñanza un carácter abierto, divertido, motivador e interdisciplinar. Cabe destacar el resultado material de unas quinientas veinte páginas de trabajo estandarizado y de un libro que pueden orientarse bien a la Educación Primaria, haciendo énfasis sobre la proyección de la serie de dibujos animados “La vuelta al mundo de Willy Fog”, divulgando las fuentes literarias adaptadas u originales asociadas a la serie. Se generan así diversas propuestas didácticas y actividades generadas por nuestras estudiantes en relación con cada unidad didáctica o con cada episodio de este clásico de la industria de animación. La serie de dibujos animados –basada en la famosa novela “La vuelta al mundo en ochenta días”, publicada en 1872, obra del escritor francés Julio Verne (1828-1905)– constituye un buen pretexto para dar a conocer aspectos relacionados con la literatura al alumnado. El diseño de material didáctico a partir del audiovisual de animación se nos presenta como una línea de investigación interesante por su

potencial didáctico multidisciplinar y por tratarse de una herramienta motivadora para el alumnado en esta etapa psicoevolutiva.

Palabras clave: Infantil; Primaria; Didáctica; Julio Verne; Willy Fog.

Referencias

Alonso Arenal, S. (Coord.) (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.

Evelein, F. G., & Korthagen, F. A. J. (2015). *Practicing Core Reflection: Activities and Lessons for Teaching and Learning from Within*. Londres: Routledge.

Harvie, J. (2012). Interdisciplinary education and co-operative learning: perfect shipmates to sail against the rising tide of 'learnification'? *Stirling International Journal of Postgraduate Research*, 1(1).

Harvie, J. (2020). Interdisciplinary education: memorialising learning experiences. *Educa: International Catholic Journal of Education*, 6.

Harvie, J. (2020). Interdisciplinary learning: addressing the implementation gap. *Scottish Educational Review*, 52(2), 48-70.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Liceras Ruiz, Á., & Romero Sánchez, G. (2020). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.

Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B., & Crowell, S. (Eds.). (2019). *International Handbook of Holistic Education*. Londres: Routledge.

Verne, J. (2017). *La vuelta al mundo en 80 días*. Barcelona: Molino – Penguin.

Verne, J. (2018). *La vuelta al mundo en 80 días*. Madrid: Anaya.

Verne, J. (2018). *La vuelta al mundo en 80 días*. Madrid: Susaeta.

Efectos del entrenamiento interválico de alta intensidad en el rendimiento cognitivo y académico: Revisión bibliográfica

Óscar Villanueva-Guerrero, Miguel Lampre, Nagore Moreno-Appellaniz, Alejandra Gutierrez-Logroño,
Elena Mainer Pardos
Universidad San Jorge

Resumen

Este estudio se enfocó en la relación entre el High Intensity Interval Training (HIIT) y el rendimiento cognitivo y académico de adolescentes, destacando la influencia positiva de la actividad física intensa en la concentración, atención selectiva y memoria de trabajo. La revisión sistemática propuesta buscó abordar la escasez de estudios que evaluaban específicamente los impactos del HIIT en estos aspectos, comparando su efectividad con la actividad física de intensidad moderada. Se llevó a cabo siguiendo los principios y directrices de la Metodología "Preferred Reporting Items for Systematic reviews" (PRISMA). Para la búsqueda bibliográfica se emplearon tres bases de datos electrónicas (Web of Science, PubMed, Scopus) utilizando palabras clave y filtros, junto con los operadores booleanos "AND" y "OR" para acotar los resultados. Los criterios de inclusión para la selección de estudios abarcaron: (1) estudios científicos publicados de enero de 2012 a junio de 2023; (2) población adolescente sana (de 12 a 18 años); (3) efectos del entrenamiento interválico de alta intensidad en el rendimiento cognitivo o académico; (4) diseño experimental; (5) programas de entrenamiento interválico de alta intensidad o ejercicio vigoroso; (6) artículos publicados en inglés. Se emplearon los métodos de revisiones de Cochrane para determinar el riesgo de sesgo de los artículos seleccionados, evaluando ítems como la generación de secuencias aleatorias, ocultación de la asignación, cegamiento, datos de resultados incompletos, informe selectivo y otros sesgos. Se utilizó una codificación de colores (verde, rojo, amarillo) para indicar el nivel de riesgo en cada ítem. La evaluación de la calidad se basó en seis ítems, calificando cada uno del 0 al 2. La puntuación total clasificó los artículos en tres niveles de calidad: alta, media y baja. Este enfoque se basó en referencias estándar y se aplicó a los 13 artículos seleccionados, proporcionando una visión integral de la calidad de la evidencia reunida. Se identificaron un total de 19.775 participantes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, provenientes de España, Dinamarca, Inglaterra, Australia y otros países desconocidos. En cuanto a las herramientas utilizadas para evaluar el rendimiento cognitivo de los alumnos, se emplearon diversas pruebas, como la versión española del Test de Inteligencia Global y Factorial, Trail Making Test, RIAS, Brickenkamp's d2 Test, pruebas ad hoc matemáticas y lingüísticas, jsPsych, Stroop Test, Flanker Task, versión modificada Flanker Task y Eriksen Flanker Task modificada. Además, un estudio evaluó las notas medias en asignaturas troncales y otras materias. Los protocolos de entrenamiento tuvieron una duración mínima de 8 semanas y una duración máxima de 1 año y 6 meses y las sesiones de entrenamiento oscilaron entre 15 y 30 minutos, con una frecuencia mínima de 2 sesiones a la semana y un máximo de 4 sesiones. Los resultados indicaron que el rendimiento cognitivo se mejoró significativamente en el 69.2% de los estudios seleccionados. Se observaron mejoras en la atención selectiva, concentración, cálculo matemático y memoria.

A nivel cognitivo, se observaron tres efectos de intervención diversos en los 13 estudios analizados: 9 artículos encontraron mejoras significativas, 3 mostraron cambios no significativos estadísticamente, pero con muestras de tamaño del efecto positivas, y 1 artículo no encontró ningún

efecto estadístico tras el protocolo de ejercicio de alta intensidad. Se destacó la efectividad de protocolos como HIIT, HIIT más fuerza (HIFT), y HIIT más secuencias de acciones cooperativas (C-HIIT) en mejorar la atención selectiva, concentración, cálculo matemático y memoria. Los protocolos de alta intensidad, como HIIT y HIFT, mostraron resultados positivos en la mayoría de los artículos analizados a nivel cognitivo. Algunos estudios sugieren que la intensidad del ejercicio puede influir en la efectividad de las mejoras cognitivas a largo plazo, es decir, a mayor intensidad, mayores influencias en los resultados, pero existe cierta controversia en cuanto a los efectos agudos de una sola sesión. En términos de duración del programa, se encontró que programas más cortos, de hasta 20 minutos por sesión, parecen ser efectivos para obtener beneficios cognitivos en adolescentes. El rendimiento académico fue abordado en un solo artículo, donde se observaron mejoras en las calificaciones escolares con un programa de HIIT durante 4 meses con 4 sesiones de trabajo por semana. Sin embargo, esta relación se basa en un único estudio y debe interpretarse con precaución. En cuanto a limitaciones de la revisión, se incluyen el tamaño limitado de la muestra de artículos, la falta de técnicas estadísticas de metaanálisis, y la exclusión de grupos de edad más amplios. Como conclusión, se sugiere que el HIIT, realizado con alta intensidad y duración breve, puede tener efectos positivos en el rendimiento cognitivo de adolescentes, pero se requieren más investigaciones para comprender completamente los impactos en el rendimiento académico y para abordar las controversias en relación con la intensidad del ejercicio.

Palabras clave: HIIT, entrenamiento interválico, rendimiento cognitivo, adolescentes.

Bibliografía

- Gejl, A. K., Bugge, A., Ernst, M. T., Tarp, J., Hillman, C. H., Have, M., ... Andersen, L. B. (2018). The acute effects of short bouts of exercise on inhibitory control in adolescents. *Mental Health and Physical Activity*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.06.003>
- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J., & Ortega, F. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(1), e52-e61.
- Ben-Zeev, T., Hirsh, T., Weiss, I., Gornstein, M., & Okun, E. (2020). The effects of high-intensity functional training (HIFT) on spatial learning, visual pattern separation and attention span in adolescents. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 14, 577390.
- Costigan, S. A., Eather, N., Plotnikoff, R. C., Hillman, C. H., & Lubans, D. R. (2016). High-intensity interval training for cognitive and mental health in adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 48(10), 1985-1993.
- Hatch, L. M., Dring, K. J., Williams, R. A., Sunderland, C., Nevill, M. E., & Cooper, S. B. (2021). Effect of differing durations of high-intensity intermittent activity on cognitive function in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11594.
- Lubans, D. R., Smith, J. J., Eather, N., Leahy, A. A., Morgan, P. J., Lonsdale, C., Plotnikoff, R. C., Nilsson, M., Kennedy, S. G., & Holliday, E. G. (2021). Time-efficient intervention to improve olderadolescents' cardiorespiratory fitness: findings from the 'Burn 2 Learn' cluster randomised controlled trial. *British journal of sports medicine*, 55(13), 751-758.
- Ludyga, S., Pühse, U., Lucchi, S., Marti, J., & Gerber, M. (2019). Immediate and sustained effects of intermittent exercise on inhibitory control and task-related heart rate variability in adolescents. *Journal of science and medicine in sport*, 22(1), 96-100.

- Martínez-lópez, E. J., De-La-Torre-Cruz, M. J., Suarez-Manzano, S., & Ruiz-Ariza, A. (2018). 24 sessions of monitored cooperative high-intensity interval training improves attention-concentration and mathematical calculation in secondary school. *Work*, 46, 25.
- Mezcua-Hidalgo, A., Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., & Martínez-López, E. J. (2019). 48-hour effects of monitored cooperative high-intensity interval training on adolescent cognitive functioning. *Perceptual and motor skills*, 126(2), 202-222.
- Pastor, D., Cervelló, E., Peruyero, F., Biddle, S., & Montero, C. (2021). Acute physical exercise intensity, cognitive inhibition and psychological well-being in adolescent physical education students. *Current Psychology*, 40, 5030-5039.
- Peruyero, F., Zapata, J., Pastor, D., & Cervelló, E. (2017). The acute effects of exercise intensity on inhibitory cognitive control in adolescents. *Frontiers in psychology*, 8, 921.
- Valkenborghs, S. R., Hillman, C. H., Al-Iedani, O., Nilsson, M., Smith, J. J., Leahy, A. A., Harries, S. K., Ramadan, S., & Lubans, D. R. (2022). Effect of high-intensity interval training on hippocampal metabolism in older adolescents. *Psychophysiology*, 59(11), e14090.
- Wassenaar, T., Wheatley, C., Beale, N., Nichols, T., Salvan, P., Meaney, A., Atherton, K., Diaz-Ordaz, K., Dawes, H., & Johansen-Berg, H. (2021). The effect of a one-year vigorous physical activity intervention on fitness, cognitive performance and mental health in young adolescents: the Fit to Study cluster randomised controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18, 1-15.

Adolescentes, redes sociales, estereotipos de belleza y trastornos alimenticios

Javier Falcón Donlo, Águeda León Castel-Ruiz, Pablo Ijalba Pérez

IES Valle del Ebro, Tudela, Navarra

Resumen:

Fundamentación. El aspecto físico juega un papel nuclear en el desarrollo de la adolescencia y las redes sociales contribuyen a propagar un cierto ideal de belleza que potencialmente puede llevar a los usuarios a sentir la necesidad de intentar ajustarse a ellos para encajar en la moda. Los estudios sobre los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) en España generalmente se han basado en muestras universitarias y únicamente preguntaron a chicas. En concreto, en Navarra el último trabajo publicado fue llevado a cabo en el año 2000 por Pérez-Gaspar et al., y tuvo solo participantes femeninas de edades entre 12 y 21 años. Además, la pandemia de COVID-19 provocó un incremento de casos en esta región especialmente entre los menores de 16 años, según datos de la Gerencia de Salud Mental del Servicio Navarro de Salud - Osasunbidea (SNS-O) (Noticias de Navarra, 7/8/2021). Este aumento afectó fundamentalmente a mujeres, manteniéndose la proporción en 9 de cada 10 casos, según esta misma fuente. Resultados similares se han obtenido en un estudio realizado en Cataluña tras la pandemia, donde se comprobó que los casos se duplicaron en chicas de edades comprendidas entre los 10 y los 19 años (Raventós et al., 2023).

Objetivo. Identificar si el descontento al no encajar en un modelo de imagen corporal establecido por la sociedad podría ser un factor de riesgo sobre TCA entre adolescentes. La investigación acerca de la influencia de las redes sociales (RRSS) y de los Social Media (SM) sobre el TCA, se encuentra aún en una fase inicial (Holland y Tiggemann, 2016; Rodgers y Melioli, 2016; Padín et al., 2021). El modelo teórico que relaciona ambos fenómenos consiste en interpretar los TCA relacionados etiológicamente con la internalización de la presión social resultante de los estándares de belleza femenina vigentes en la cultura popular, demostrando que las comparaciones con la apariencia en las RRSS pueden promover un aumento de las preocupaciones sobre la imagen corporal en mujeres adultas jóvenes (Hogue y Mills, 2019; Marks et al., 2020).

Metodología. Se ha realizado un estudio descriptivo, de tipo transversal y prospectivo, para evaluar la influencia de las RRSS y SM, junto a otras variables, en el riesgo de TCA, en una muestra formada por jóvenes de Navarra de entre 12 y 19 años llevado a cabo entre marzo y junio de 2023. Para obtener respuestas se solicitó la colaboración de los centros educativos públicos navarros (50 en total) y, para una mayor divulgación, se contactó con el Departamento de Educación del Gobierno Foral. Además de variables sociodemográficas, se incluyeron para determinar la presencia de TCA el Eating Attitudes Test-26 (EAT-26), de Garner y Garfinkel (1979), en la versión española de Castro et al. (1991), y el Cuestionario SCOFF (acrónimo de Sick, Control, One stone, Fat, Food) diseñado por Morgan et al. (1999) (García-Campayo et al., 2005). No existe un instrumento de evaluación para medir la influencia de RRSS y SM respecto a los TCA. La revisión de Padín et al. (2021) detectó evidencia respecto al uso excesivo en el tiempo de utilización de los SM y con las interacciones (publicar comentarios, compartir imágenes, selfies, número de seguidores, búsqueda de usuarios, número de 'likes' recibidos). En base a esto se incluyeron ítems para preguntar a los participantes.

Resultados. Se obtuvieron 932 respuestas, lo que representa una muestra con un margen de error del 3,2% para un nivel de confianza del 95% respecto a la población diana (58.479 personas entre 12 y 19 años en Navarra en 2022). Hubo 494 chicas (el 53,00%), 427 chicos (45,82%) y 11 personas que no se identificaron con ninguna de las dos anteriores (1,18%). La media de edad del conjunto de la muestra fue 14,60 años (DT=1,569; $\pm 0,1$). Mediante un modelo de regresión lineal se evaluó la influencia de las RRSS/SM sobre los resultados en EAT-26 y SCOFF. Como variables de entrada se utilizaron las dos preguntas sobre este tema en el cuestionario ('¿Aspiras a ser igual que los personajes públicos que ves en redes sociales?' y '¿Sientes la necesidad de cambiar tu físico para poder encajar con los prototipos de belleza de la sociedad actual?') y la edad del primer móvil, obteniéndose valores con significación estadística en el coeficiente de

determinación de 0,191 sobre el resultado de EAT-26. Para SCOFF el mismo modelo inicial arrojó un valor de R cuadrado de 0,173, pero en este caso el tiempo en RRSS sí tuvo influencia, pero podían descartarse la edad del primer móvil y la pregunta sobre si se desea emular a personajes públicos. Se indagó más en este descarte mediante sendas pruebas de correlación de Spearman asociando el puntaje en EAT-26 y SCOFF con el tiempo diario dedicado en RRSS que, si bien mostraron significación estadística, los coeficientes de Rho fueron bajos, de 0,103 y de 0,147 respectivamente.

Discusión. Aunque tradicionalmente ha existido el estereotipo de que los TCA son enfermedades que afectan sobre todo a chicas adolescentes blancas no hispanas (Rodrigues, 2017); se encuentran presentes en todos los grupos étnicos y en todas las clases socioeconómicas, y también en chicos (incluso preadolescentes), hallándose además variaciones según la identidad de género (Hornberger et al., 2021; Romano et al., 2022). Los resultados obtenidos son prometedores para estudios que indaguen en la prevalencia de TCA en adolescentes respecto a considerar la influencia de las RRSS/SM. La respuesta a la pregunta sobre ‘¿Sientes la necesidad de cambiar tu físico para poder encajar con los prototipos de belleza de la sociedad actual?’ fue un factor de riesgo sobre TCA con un valor de 5,14 (Odds Ratio = 7,05).

Conclusiones. Dos décadas después del último artículo sobre prevalencia de riesgo de TCA en adolescentes de Navarra, teniendo en cuenta datos que incluyen a participantes de ambos sexos y adaptándose a la emergente problemática de las redes sociales, este estudio ha conseguido actualizar la información sobre estos trastornos además de identificar factores que afectan a su desarrollo.

Referencias:

- Hogue, J. V., & Mills, J. S. (2019). The effects of active social media engagement with peers on body image in young women. *Body image*, 28, 1-5.
- Holland, G., & Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body image*, 17, 100-110.
- Hornberger, L. L., Lane, M. A., Lane, M., Breuner, C. C., Alderman, E. M., Grubb, L. K., ... & Baumberger, J. (2021). Identification and management of eating disorders in children and adolescents. *Pediatrics*, 147(1), e2020040279.
- Marks, R. J., De Foe, A., & Collett, J. (2020). The pursuit of wellness: Social media, body image and eating disorders. *Children and youth services review*, 119, 105659.
- Padín, P. F., González-Rodríguez, R., Verde-Diego, C., y Vázquez-Pérez, R. (2021). Social media and eating disorder psychopathology: A systematic review. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15(3), s. p.
- Pérez-Gaspar, M., Gual, P., de Irala-Estévez, J., Martínez-González, M. A., Lahortiga, F., y Cervera, S. (2000). Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en las adolescentes navarras. *Medicina Clínica*, 114(13), 481-486.
- Raventós, B., Abellan, A., Pistillo, A., Reyes, C., Burn, E., & Duarte-Salles, T. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on eating disorders diagnoses among adolescents and young adults in Catalonia: A population-based cohort study. *International Journal of Eating Disorders*, 56(1), 225-234.
- Rodgers, R. F., & Melioli, T. (2016). The relationship between body image concerns, eating disorders and internet use, part I: A review of empirical support. *Adolescent Research Review*, 1, 95-119.
- Rodrigues, M. (2017). Do Hispanic girls develop eating disorders? A critical review of the literature. *Hispanic Health Care International*, 15(4), 189-196.
- Romano, K. A., Lipson, S. K., Beccia, A. L., Quatromoni, P. A., Gordon, A. R., & Murgueitio, J. (2022). Changes in the prevalence and sociodemographic correlates of eating disorder symptoms from 2013 to 2020 among a large national sample of US young adults: A repeated cross-sectional study. *International Journal of Eating Disorders*, 55(6), 776-789.

Relación-efecto de las actividades extraescolares y el abandono deportivo en Educación Secundaria Obligatoria

Óscar Villanueva-Guerrero, Miguel Lampre, Nagore Moreno-Apellaniz, Alejandra Gutierrez-Logroño,
Elena Mainer Pardos
Universidad San Jorge

Resumen

La actividad física en la adolescencia es crucial para prevenir la obesidad, mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico, según Raza Carrillo (2019). Sin embargo, muchos adolescentes no cumplen con las recomendaciones de actividad física de la Organización Mundial de la Salud. Incrementar las horas de educación física podría ayudar a fomentar hábitos saludables. El abandono deportivo es común en la adolescencia, pero comprender las motivaciones puede ayudar a reducirlo. Los programas extracurriculares pueden promover el desarrollo positivo y la socialización. Estudios indican que los adolescentes deportistas tienen mejor rendimiento académico y menos tiempo sedentario que los no deportistas. Mejorar la organización diaria de los adolescentes, aumentar las horas de educación física y comprender las motivaciones pueden ser clave para promover la actividad física y prevenir la obesidad. Por ello, en este estudio se fijaron los siguientes objetivos: conocer los efectos principales de las actividades extraescolares en la adolescencia, concienciar sobre la importancia de la actividad física y las consecuencias del sedentarismo en la adolescencia y descubrir las principales causas de abandono deportivo de los adolescentes durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las hipótesis planteadas según estudios previos y conocimiento en la materia fueron: (1) Los alumnos que no realizan actividad física en horario extraescolar, tienen como principal motivo la falta de tiempo y la dificultad para organizarse con los estudios; (2) el abandono deportivo se produce mayoritariamente en 3o y 4o ESO y; (3) entre un 60% - 70% de los alumnos encuestados realizan actividad física extraescolar.

El estudio se basó en la implementación de charlas sobre la importancia de la actividad física, los riesgos del sedentarismo y los factores que llevan a los adolescentes a abandonar el deporte. Se aplicaron encuestas basadas en el Cuestionario de Motivos Deportivos (MIMCA) para evaluar la motivación en distintos momentos de la vida deportiva. La programación fue la siguiente: explicación de una infografía sobre el sedentarismo, actividad física y sus consecuencias; seguidamente cada alumno realizó unas encuestas sobre el tema; finalmente se proyectaron los resultados para sacar conclusiones con los grupos y se realizaron una serie de debates (sobre temas como la consideración del ajedrez y los eSports como deportes, horas de sueño y uso de dispositivos electrónicos y la importancia de la nutrición equilibrada) para fomentar la participación y la comprensión final.

Las encuestas se validaron éticamente y fueron anónimas, solicitando solo datos básicos como género, curso y participación en actividades extraescolares.

La muestra de este estudio fueron 219 alumnos de 2o, 3o y 4o ESO que cursaban la asignatura de educación física.

El análisis de los resultados de las encuestas reveló que aproximadamente el 80% de los adolescentes en el centro realizaban actividad física extraescolar, lo cual es un resultado positivo. El fútbol es el deporte más practicado, seguido de actividades en gimnasios. La falta de tiempo y la dificultad para organizarse con los estudios son las principales razones para no participar en actividades deportivas, aunque la mayoría de los alumnos reconocen tener tiempo libre suficiente para ello. Sorprendentemente, hay poca intención de abandonar el deporte, con muchos estudiantes expresando su deseo de seguir practicándolo a pesar de considerar reducir el número de entrenamientos o cambiar de modalidad. Sin embargo, el género parece influir en estos resultados, con las mujeres mostrando más propensión al abandono deportivo como en otros estudios. Los motivos para iniciar y mantenerse en un deporte incluyen mejorar la forma física, divertirse y aumentar la confianza en ellos mismos. Problemas con entrenadores o compañeros son comunes entre aquellos que consideran cambiar de deporte, mientras que la falta de tiempo y las lesiones son razones

principales para abandonar. En general, los resultados sugieren una comprensión entre los adolescentes sobre los beneficios del ejercicio físico, aunque persisten desafíos como la falta de tiempo y la influencia de factores interpersonales en la adherencia al deporte.

Es fundamental enseñar a los adolescentes a planificar adecuadamente su tiempo para integrar la actividad física en sus vidas, lo que puede contribuir tanto a su rendimiento académico como a su bienestar general. Esta concienciación puede ayudar a reducir el abandono deportivo prematuro durante la adolescencia, una etapa crucial en el desarrollo personal.

El proyecto tuvo limitaciones logísticas al no poder alcanzar todos los grupos de la ESO, afectando la uniformidad de los resultados. Además, la falta de respuestas cerradas en la encuesta inicial redujo la precisión de los datos. Los alumnos también mostraron dificultades con ciertas preguntas, como las relacionadas con cambiar de deporte y la influencia parental en la actividad física.

Para futuras investigaciones, sería importante abordar las diferencias entre géneros y cursos en mayor profundidad, así como explorar estrategias específicas para fomentar la participación deportiva y prevenir el abandono entre los adolescentes.

En conclusión, este proyecto ha logrado alcanzar sus objetivos al concienciar a los adolescentes sobre la importancia de la actividad física extraescolar y las consecuencias negativas del sedentarismo y el abandono deportivo. Las encuestas realizadas proporcionaron información valiosa sobre los motivos que guían a los adolescentes en las diferentes etapas de su vida deportiva. Los testimonios de los alumnos con ejemplos reales de superación gracias a la charla demuestran la efectividad de este tipo de proyectos en la motivación y concienciación de los jóvenes.

Referencias

1. Raza Carrillo, D. F. (2019). Actividades extraescolares y autoeficacia en niños, niñas y adolescentes: El caso de una escuela en Quito-Ecuador. *Revista ABRA*, 39(59 (julio – diciembre)), 73-86.
2. Rodríguez Torres, Á. F., Rodríguez Alvear, J. C., Guerrero Gallardo, H. I., Arias Moreno, E. R., Paredes Alvear, A. E., Chávez Vaca, V. A., Rodríguez Torres, Á. F., Rodríguez Alvear, J. C., Guerrero Gallardo, H. I., Arias Moreno, E. R., Paredes Alvear, A. E., & Chávez Vaca, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2).
3. Pinasa, V. G. i. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, Article 411. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i411.114>

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero: Colaboración del profesorado y apoyo educativo

Arturo Conde Vigo

Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. En un contexto social caracterizado por el incremento de los movimientos migratorios, la diversidad existente en las aulas ha aumentado significativamente en los últimos años. Desde esta perspectiva, la presencia de alumnado con distintas lenguas y culturas en las aulas pueden afectar al desarrollo del aprendizaje de una lengua adicional y por tanto la enseñanza de segundas lenguas por parte del profesorado. En este marco, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible destaca el Objetivo 4 sobre la Calidad de la Educación y de Educación Inclusiva (UNESCO, 2015). En España, desde el punto de vista legislativo, en ese sentido se refleja en la Ley actual de educación (LOMLOE, 2020). Como señala Iakovleva (2020), aprender un idioma capacita al alumnado para establecer relaciones más positivas y significativas con los demás. Esto puede significar una mejora de la calidad de vida además de fomentar un ambiente inclusivo tanto en el aula como fuera de esta. No obstante, Bernstein (1989) demostró que el lenguaje no es solo una herramienta neutral de comunicación en la escuela, ya que dependiendo del nivel socio-económico el alumnado tiene mayor o menor posibilidad de comunicarse. Por ello, la escuela puede proporcionar recursos y programas de apoyo para un mejor y mayor desarrollo de las lenguas adicionales, con la finalidad de que todo el alumnado sea capaz de desarrollar una segunda lengua. Diferentes estudios muestran que esto puede ser a través de la participación activa del alumnado (Larsen-Freeman, 2015), de aprender haciendo (Muñoz, 2006, 2010) y a través del aprendizaje colaborativo (Fontes Guerrero et al., 2019; Martín-Pastor y Durán-Martínez, 2019). En este marco, otros estudios han subrayado la importancia del rol del maestro especialista de PT y AL en una escuela inclusiva para el desarrollo de las estrategias pedagógicas ante las necesidades del alumnado y del profesorado (Muntaner Guasp, 2019). En este sentido, es de interés averiguar cuáles son las prácticas y experiencias del profesorado de lenguas adicionales para facilitar la enseñanza de una lengua adicional. **Objetivos.** El primer objetivo es conocer cuáles son las estrategias que realiza el profesorado para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en escuelas con un alto porcentaje de población extranjera. Un segundo objetivo es identificar cuáles son las necesidades que experimenta el profesorado ante estas prácticas de enseñanza. **Metodología.** La metodología que se ha seguido en el desarrollo de esta investigación se basa en el diseño del cuestionario ad hoc (García Muñoz, 2003), a través de la plataforma “Google Forms”, a partir de la literatura revisada sobre el tema. La población de referencia fue el profesorado lenguas adicionales de colegios públicos de la comunidad autónoma de Aragón. El análisis se realizó con las contestaciones recibidas por parte de 12 docentes de los 25 a los que se le envió y la comparación con los estudios recogidos. Debido a la esca representación de la muestra los resultados que se presentan a continuación no es posible generalizar los resultados. **Resultados.** Los resultados obtenidos a partir del análisis de la información muestran que la mayoría del profesorado que respondió el cuestionario, lleva a cabo estrategias generales de enseñanza, como la creación de un contexto positivo, dinámico y disciplinario, posibilita ‘aprender haciendo’; y estrategias específicas, a partir de más actividades acompañadas de recursos informáticos con imágenes, el apoyo de su lengua y un planteamiento lúdico. En cuanto a las experiencias del profesorado, los resultados muestran que el profesorado ve la diversidad lingüística como una

oportunidad, pero también como una barrera. El profesorado señala la escasa formación recibida en relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales cuando hay diferentes niveles en el aula. La colaboración con los especialistas es vista como recurso reservado a alumnado con necesidades educativas especiales. **Discusión.** Los resultados referidos coinciden con otros estudios en relación con las estrategias que hacen referencia a la importancia de un contexto positivo y de aprender haciendo (Muñoz, 2006, 2010). Además, consideran un acercamiento lingüístico a través de distintos recursos informáticos, imágenes o apoyos en su lengua materna (Larsen-Freeman, 2015). En menos ocasiones, se aprecian las prácticas basadas en el aprendizaje colaborativo. Respecto a las experiencias, la diversidad lingüística en el aula se interpreta como un valor y una oportunidad para reflexionar sobre la diversidad (Muñoz, 2006), para el desarrollo cognitivo (Genesee, 2015) y social (Christison, 2022). Una de las limitaciones que señalan es la escasa formación recibida para la enseñanza en un aula diversa. No obstante, el apoyo del profesorado de PT y AL, es reconocido para el alumnado que presenta necesidades educativas, y de forma indirecta para el apoyo al profesorado (Martín-Pastor y Durán-Martínez, 2019). **Conclusión.** El estudio concluye que el profesorado especialista en inglés considera crucial fomentar la colaboración entre docentes y especialistas de PT y AL como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales con alumnado extranjero. Las implicaciones para la práctica educativa real tienen que ver con la reflexión acerca de las relaciones de colaboración entre el profesorado en general, y de lenguas adicionales en particular, con los especialistas de PT y AL.

Referencias

- Bernstein, B. (1989). *Clases, Códigos y Control*. Akal.
- Christison, M. (2022). Teaching Speaking to Language Learners in the 21st Century. *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*, 256-268.
- García-Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1-47.
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6-15.
- Iakovleva, S. (2020). Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista CPU-e*, 31, 183-205.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development'. *Language Teaching*, 48(4), 491-505.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Martín Pastor, E., & Durán Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista complutense de educación*, 30(2), 589-604.
- Muntaner Guasp, J. J. (2019). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de logopedia, foniatria y audiología*, 39(1), 41-48.
- Muñoz, C. (2006). Managing Diversity in the Multilingual Classroom: Towards a Critical Sociocultural Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 40(3), 509-532.

Muñoz, C. (2010). Bilingualism and Second Language Acquisition. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 45-62). Hodder Education.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

Estrategias para gestionar las escuelas en contexto rurales peruanos: problemáticas, fortalezas y aspectos de mejora para garantizar una educación inclusiva

Magaly Susana Voto-Bernales Holguín

Resumen

Perú es uno de los países de Latinoamérica con mayor diversidad cultural y lingüística, se reconocen 55 pueblos originarios o indígenas y las lenguas originarias son habladas por más de cuatro millones de personas en todo el país (Minedu, 2017). Según el último censo realizado en Perú la población que reside en zonas rurales es de 6 millones 69 mil 991 personas que representa el 20,7% de la población total del país (INEI, 2017).

La mayoría de las personas que vive en el ámbito rural en Perú carece de acceso a servicios básicos y el 43.8 % de la población rural es categorizada como pobre (Grade, 2022). Estas condiciones estructurales impactan directamente en los resultados del logro escolar, además históricamente en las zonas rurales las personas han sido excluidas de la educación por motivos de discriminación lo que ha afectado a distintas generaciones (Montero y Uccello, 2020). Según los datos oficiales del Ministerio de Educación de Perú (2023) existen 62965 escuelas rurales que brindan el servicio educativo 2031316 estudiantes, lo cual representa el 21.5 % del total a nivel nacional. Actualmente se cuenta con políticas educativas específicas orientadas a implementar estrategias educativas que respondan a las necesidades de los territorios rurales. En el sistema escolar se implementan modelos de gestión educativa que clasifican escuelas interculturales bilingües, en estas se enseña en lengua nativa y también en castellano. A estas escuelas se les denomina Escuela Intercultural Bilingüe (EIB). Según los datos oficiales del Ministerio de Educación En Perú (2019) existen más 26 mil escuelas EIB, donde estudian 1 239 389 niños, niñas y adolescentes. En total, se imparte el servicio educativo en 48 lenguas originarias en las diferentes escuelas. Para concretizar el enfoque intercultural en las escuelas se implementan estrategias para diversificar los contenidos curriculares acorde al contexto de los pueblos originarios, sin embargo, esto no es suficiente. Trapnell (2014), explica que no basta con que se admita la diversificación curricular en las escuelas, y que más bien debemos pasar a un proceso de negociación del currículo, y que se construya desde los pueblos indígenas. Esto se fundamenta en que, si partimos del reconocimiento de la diversidad cultural, es necesario contemplar la existencia de cosmovisiones y saberes originarios como parte de la formación escolar. Es decir, hablar de interculturalizar el currículo debe implicar el reconocer que existen otras formas de entender la realidad. El lograr una educación inclusiva sigue siendo una agenda pendiente que merece una atención urgente por parte del Estado. Desde nuestra perspectiva la mayoría de las estrategias implementadas desde el Estado se han hecho sin considerar la implicación de la comunidad educativa (familias, docentes, comunidad local, etc.) como elemento clave para el éxito de las políticas educativas. Además, las intervenciones educativas se han implementado sin considerar la complejidad de la ruralidad peruana que es culturalmente diversa (Cáceres, 2018).

En este marco, estamos realizando una investigación como trabajo de fin de máster que tiene por objetivo definir estrategias de mejora para las escuelas rurales en Perú orientadas a la inclusión educativa y el reconocimiento de la diversidad cultural. Nuestro interés es contribuir a generar conocimiento científico que aporte para implementar actuaciones educativas contextualizadas al medio rural en Perú. Nuestra metodología es el análisis cualitativo documental cuyo procedimiento es identificar las principales problemáticas que atraviesan las escuelas rurales,

luego analizar los principales planteamientos y propuestas de modelos de gestión de escuelas rurales que existen en la actualidad bajo el enfoque de diversidad cultural en el medio rural, y por último contrastar estos fundamentos con la propuesta de gestión de escuelas rurales que tiene Perú. Con el resultado de este análisis, nos proponemos identificar las fortalezas, dificultades y posibles aspectos que contribuyan a fortalecer las escuelas rurales en Perú.

Referencias

- Cáceres Torres, C. E. (2018). ¿Oportunidades perdidas en la educación? Un análisis de las problemáticas que caracterizan la secundaria rural en el Perú. *Revista SOMEPSO*, 3(1), 60-81. Recuperado a partir de <https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/article/view/53/35>
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (2022). Educación Rural en el Perú. Cifras sobre la educación rural en el Perú. <https://www.grade.org.pe/crear/educacion-rural-en-el-peru/cifras/>. Recuperado el 29/01/2024.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática-Perú (2017). Capítulo 1: Característica de la población. Perú: Perfil Sociodemográfico 2017. Informe Nacional. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/cap01.pdf
- Montero Checa, C. y Uccelli Labarthe F (2020). Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Ruralidad y educación en el Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374789>
- Ministerio de educación del Perú (2023). Estadística de calidad educativa. Resultados del censo educativo 2023. <https://escale.minedu.gob.pe/>. Recuperado el 29/01/2024
- Ministerio de Educación Perú (2017, mayo). En el Perú hay 47 lenguas originarias que son habladas por cuatro millones de personas. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42914#:~:text=El%20Per%C3%BA%20es%20uno%20de,en%20costa%2C%20sierra%20y%20selva.>
- Ministerio de Educación Perú (2019, septiembre). Perú tiene más de 26 mil escuelas de Educación Intercultural bilingüe. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/51929-peru-tiene-mas-de-26-mil-escuelas-de-educacion-intercultural-bilingue>
- Trapnell, Lucy (s.f.). Conocimiento y poder: una mirada desde la educación intercultural bilingüe. Recuperado el 20 de diciembre del 2023, de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100408.pdf>.

Implementación de un modelo funcional y de participación, desarrollado en el entorno natural de la escuela, en torno a las rutinas escolares y de la vida diaria, en el CEE Infanta Elena de Cuenca"

Sofía Rodríguez Uribes, María del Pilar Sánchez Fernández, Nuria Dueñas Sánchez, Elena Martínez Cañas

Centro de Educación Especial Infanta Elena (Cuenca)

Resumen

JUSTIFICACIÓN. En las últimas décadas se han producido cambios importantes que han llevado a una transformación del modelo de intervención con los niños con discapacidad en todos los ámbitos: sanitario, social y educativo. Las aportaciones de la neurociencia en relación con los procesos de aprendizaje, la práctica basada en la evidencia científica, el paradigma biopsicosocial de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF, 2001) y, la normativa inclusiva nacional e internacional, están generando cambios importantes en los modelos de intervención con los niños con discapacidad. La evidencia científica respalda prácticas de intervención centradas en la familia y, desarrolladas a través de logros funcionales relevantes y significativos en sus vidas (Dunst, C.J. 2017.a), dichas prácticas están siendo implementadas como prácticas recomendadas en el ámbito de la atención temprana (Guía básica de atención temprana y transformación, 2019), con metodología y herramientas propias (McWilliams 2016) y, que necesitan una continuidad en el ámbito educativo cuando estos niños son escolarizados. **OBJETIVOS.** La experiencia didáctica que presentamos tiene como objetivo dar continuidad en el ámbito escolar, al modelo de intervención centrado en la familia y, desarrollado en el entorno natural a través de las rutinas diarias, con el alumno y, familias de nuestro centro educativo. **Objetivos específicos:** Sustituir la organización multidisciplinar por **un equipo transdisciplinar**, formado por los profesionales educativos, docentes y no docentes de intervención directa y, la familia. Abordar el aprendizaje y el desarrollo hasta el máximo potencial del alumnado, alcanzando logros funcionales y de participación, relevantes y significativos en la vida escolar, familiar y, social de alumno y familia. Favorecer: a) El acceso al aprendizaje y la comunicación alternativa, b) La autonomía en la realización de las actividades escolares y, 3) La participación en la vida escolar, a través del desarrollo de habilidades sociales desde edades muy tempranas. Hacer uso del entorno natural escolar en combinación con el diseño de espacios enriquecidos y accesibles, convirtiendo las rutinas escolares y diarias, en oportunidades de aprendizaje. Identificar las barreras del entorno escolar para diseñar medidas que comprendan la adaptación de espacios, de la tarea y el material de uso común, la dotación de productos de apoyo y, la capacitación interprofesional y de la familia. **PROPUESTA.** Elaboración de un Plan de Trabajo conjunto transdisciplinar con los siguientes pasos: PASO 1. Incluir la valoración funcional transdisciplinar en la Evaluación inicial de curso (Rosell, Soro-Camats, Basil 2010). Para conocer el perfil de funcionamiento y nivel de participación del alumno con discapacidad en el entorno escolar, utilizamos la herramienta “Conjunto Básico por Ámbitos Funcionales Escolares” diseñada por la fisioterapeuta del centro (Sofía R. Uribes), siguiendo el concepto de Conjunto Básico o Core-set de la CIF-2001 (Scharitti et al 2017, Scharitti et al 2018). La herramienta nos permite identificar: a) Las fortalezas del alumno: actividades escolares, formales y no formales, que el alumno realiza de forma independiente y, se implica (participa). b) Zona de oportunidad de aprendizaje: actividades escolares en las que el alumno presenta dificultades en su realización y/o restricciones en la participación. c) Zona de reto: actividades escolares que NUNCA realiza el

alumno, generalmente porque presenta una afectación completa de las funciones corporales implicadas en su realización o, no se le ofrece la oportunidad de realizarlas d) Barreras del entorno físico y actitudinal de la escuela. e) Potencialidades o *capability* (Holsbeeke et al, 2009): lo que el alumno puede llegar a realizar de forma autónoma en el entorno natural de la escuela con las adaptaciones requeridas. PASO 2. Adaptar la programación didáctica del centro, incluyendo indicadores de logro de carácter funcional y de participación. PASO 3. Programar objetivos funcionales de equipo tomados de la zona de oportunidad de aprendizaje (limitaciones en la actividad y/o restricciones en la participación); diseñando objetivos SMART (Específicos, Medibles, Alcanzables, Relevantes y Temporalizados) de aquellos ítems que son relevantes y significativos para el día a día del alumno en el centro escolar. PASO 4. Escalar niveles de logro de los objetivos SMART a través de la Escala de consecución de logros GAS (*Goal attainment Scale*). PASO 5. Organizar medidas de intervención transdisciplinar en torno a los objetivos SMART, abordando las tres dimensiones: alumno-tarea-entorno. PASO 6. Evaluación del Plan de Intervención transdisciplinar, así como nuestra eficacia como equipo, a través de la medición de la consecución de logros funcionales (objetivos SMART), para lo que hemos utilizado la Escala de consecución de logros GAS. RESULTADOS. La herramienta Conjunto Básico por Ámbitos Funcionales Escolares nos ha resultado muy útil para llevar a cabo la valoración funcional transdisciplinar en el entorno de la escuela, mostrándonos el perfil de funcionamiento del alumno y, ayudándonos a identificar aquellas actividades escolares en las que el alumno presenta dificultades en su realización y/o restricciones en la participación, así como aquellos elementos del entorno escolar que están funcionando como barreras/facilitadores al aprendizaje y la participación escolar. La programación de objetivos de equipo ha hecho que todos los profesionales implicados pongan su competencia al servicio de un objetivo común, aumentando las probabilidades de éxito, dando como resultado la consecución de la mayoría de las metas funcionales y de participación (objetivos SMART), propuestas, con un impacto directo positivo en la vida escolar del alumno. La intervención con la familia, a través de objetivos de carácter funcional y de participación, relevantes y significativos para ellos, ha hecho que la consecución de estos tenga un impacto directo positivo en sus vidas, provocando un alto nivel de satisfacción en ellos. Escalar los objetivos funcionales y de participación mediante la Escala GAS nos ha permitido medir progresos no académicos, difícilmente mensurables, como las habilidades sociales o, la modificación de conducta, tan importantes en nuestro alumnado. El diseño de un plan de intervención transdisciplinar en torno a la consecución de objetivos funcionales de equipo (SMART), ha hecho que dichos objetivos se comporten como nexo de las actuaciones llevadas a cabo por todos los profesionales, así como nos ha permitido medir nuestra eficacia como equipo, de las actuaciones diseñadas en las tres dimensiones: alumno-tarea-entorno. CONCLUSIONES. La elaboración y puesta en práctica de un Plan de Trabajo transdisciplinar, siguiendo los seis pasos descritos en la propuesta, nos ha llevado a obtener unos resultados muy positivos en la consecución de metas y logros funcionales y de participación, relevantes y significativos en la vida escolar y familiar de nuestros alumnos, produciendo un alto grado de satisfacción tanto en los profesionales implicados como en las familias. Esto nos suscita la necesidad de recoger datos y, comparar resultados con otros centros escolares, mediante el uso de Escalas y Cuestionarios que midan los constructos *Calidad de Vida* y *Participación* y, nos reporten información sobre el impacto que está teniendo nuestra propuesta de intervención en la vida de nuestros alumnos y sus familias. La experiencia positiva en la utilización de la herramienta

“*Conjunto Básico por Ámbitos Funcionales Escolares*”, como herramienta de valoración funcional transdisciplinar en el ámbito escolar y, la falta de herramientas de esta índole en el contexto escolar español nos lleva a considerar necesaria la recogida de datos cualitativos y cuantitativos, con una muestra suficiente que permita demostrar la validez y fiabilidad de dicha herramienta para el fin diseñado. La falta de publicaciones sobre un modelo de intervención transdisciplinar a partir de objetivos funcionales y, de participación, junto a la utilización de la Escala GAS en el contexto educativo español, contrasta con la existencia de publicaciones internacionales (Ruble et al., 2022; Kascak et al. 2023, Bain K. et al., 2023), lo que nos lleva a pensar en la necesidad de recabar datos objetivos, cualitativos y cuantitativos que respalden esta práctica con el alumnado con discapacidad, en el ámbito educativo de España.

Referencias

Anaby D, Avery L, Gorter JW, Levin MF, Teplicky R, Turner L, Cormier I, Hanes J. Improving body functions through participation in community activities among young people with physical disabilities. *Dev Med Child Neurol*. 2020 May;62(5):640-646. doi: 10.1111/dmcn.14382. Epub 2019 Oct 31. PMID: 31670397.

Badley E.M. Enhancing the conceptual clarity of the activity and participation components of the International Classification of Functioning, Disability, and Health. *Soc Sci Med*. 2008;66(11):2335–2345

Badia M., Orgaz M.B., Verdugo M.A., Martínez M.M., Longo de Melo E. y Ullán de la Fuente A.M., El inventario de evaluación de ocio de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. 2011; 42(3):7-22

Bain K, Bombria S.D., Chapparo C.J., Donnelly M., Heard R., Treacy S., (2023). Goal attainment of children with cerebral palsy participating in multi-modal intervention. *Child Care Health Dev*. 2023; 49:1066–1075.

Boavida, T., Akers, K., McWilliam, R. A. y Jung, L. A. (2015). Rasch analysis of the routines based interview implementation checklist. *Infants & Young Children*, 28, 237-247.

Bovend’Erdt T, Botell R, Wade D. Writing SMART rehabilitation goals and achieving goal attainment scaling: a practical guide. *Clin Rehabil*. 2009;23(4):352-361. doi:10.1177/0269215508101741.

Boyd, K., & Dunst, C. J. (1993, December). Effects of helpgiving behavior on a family's sense of control and well-being. Presentation made at the 20th International Early Childhood Conference on Children with Special Needs, The Council for Exceptional Children, Division for Early Childhood, San Diego, CA.

Bundy, A. C., Shia, S., Qi, L., & Miller, L. J. (2007). How does sensory processing dysfunction affect play? *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 201–208.

Bovend’Erdt T, Botell R, Wade D. Writing SMART rehabilitation goals and achieving goal attainment scaling: a practical guide *Clin Rehabil*. 2009;23(4):352-361. doi:10.1177/0269215508101741

Castaño J., (2002). Plasticidad neuronal y bases científicas de la neurorehabilitación. *Rev Neurol* 2002; 34 (Supl 1): S130-5]

Díaz Sánchez C., CDIAT Asprona-Adapei, 2019, Guía Básica de Atención Temprana y Transformación, Plena Inclusión España

- Dunst, C.J. (2019). Orientaciones y consideraciones futuras en la continua evolución de la atención temprana en la infancia. In C. Escorcía Mora & L. Rodríguez García (Eds.), *Prácticas de Atención temprana centradas en la familia y en entornos naturales* (pp. 433-458). Madrid: UNED Publisher
- Dunst, C. J. (2017a). Procedures for developing evidence-informed performance checklists for improving early childhood intervention practices. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 1-13. Retrieved from
- Dunst, C.J., & Trivette, C.M., (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of family social work*, 12(2), p.p.119-143.
- Echeita, G., (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones, (3) p.93, (4), p.117.
- Echeita, G., Ainscow M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (12), p.p.26-46
- Gómez S., Laura E., Verdugo A., Miguel Ángel, Schalock L. (2012). Prácticas basadas en la evidencia en el ámbito de las discapacidades intelectuales y del desarrollo. En: Verdugo Alonso, Miguel Ángel (coord.) et al. Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones: Dos prioridades. VIII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad (pp 171-180). Salamanca: Amarú **URI:** <https://sid.usal.es/26528/8-11>
- Holsbeeke L, Ketelaar M, Schoemaker MM, Gorter JW. Capacity, capability, and performance: different constructs or three of a kind? *Arch Phys Med Rehabil*. 2009 May;90(5):849-55. doi: 10.1016/j.apmr.2008.11.015. PMID: 19406307.
- Imms, C. and Green, D. (2020). The nature of Participation. En Imms C. y Green D., (Ed.), *Participation: Optimising Outcomes in Childhood-Onset Neurodisability*. (1ª edición 5-11). Mac Keith Press.
- Imms C, Granlund M, Wilson PH, Steenbergen B, Rosenbaum PL, Gordon AM. Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Dev Med Child Neurol*. 2017 Jan;59(1):16-25. doi: 10.1111/dmcn.13237. Epub 2016 Sep 19. PMID: 27640996.
- Jarus T, Anaby D, Bart O, Engel-Yeger B, Law M (2010) Childhood participation in after-school activities: what is to be expected? *British Journal of Occupational Therapy*, 73(8), 344-350.
- King G., Law M, King S, Hurley P, Hanna S, Kertoy M, Rosenbaum P. Measuring children's participation in recreation and leisure activities: construct validation of the CAPE and PAC. *Child Care Health Dev*. 2007 Jan;33(1):28-39. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00613.x. PMID: 17181750.
- King G., King S., Rosenbaum P., (1999). Family-Centered Caregiving and Well-Being of parents of children with disability: Linking Process With outcome. *Journal of Pediatric Psychologi*. Vol.24, nº1, p.p.41-53
- King GA, McDougall J, Palisano RJ, Gritzan J, Tucker MA. GoalAttainmentScaling: Its Use in Evaluating Pediatric Therapy Programs. *PhysOccupTherPediatr*. 1999;19(1):31-52
- Kramer J, Barth Y, Curtis K, Livingston K, O'Neil M, Smith Z, Vallier S, Wolfe A. Involving youth with disabilities in the development and evaluation of a new advocacy training: Project TEAM. *Disabil Rehabil*. 2013 Apr;35(7):614-22. doi: 10.3109/09638288.2012.705218. Epub 2012 Aug 16. PMID: 22897636.
- Krasny-
- Pacini A, Hiebel J, Pauly F, Godon S, Chevignard M. Goal Attainment Scaling in rehabilitation:

- A literature-based update. *Ann Phys Rehabil Med.* 2013;56(3):212-230. doi: 10.1016/j.rehab.2013.02.002.
- Madden R., Sykes C., T Berdirham U., 2018. World Health Organization Family of International Classifications: definition, scope and purpose
- Marina J.A. (2012). La inteligencia ejecutiva
- Maslow, A. (1968 / 1972). El hombre autorrealizado. (Traducción de Ramón Ribé). Estados Unidos / Barcelona: Litton Educational / Kairós
- McWilliams (2016) Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque Centrado en la Familia *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10(1), 133-153
- Meeting the Physical Therapy Needs of Children. Susan K Effgen. 2a edición. Ed. F. A. Davis Company. 2013.
- Mora Pina, S. 2011. El aula como núcleo integrador del tratamiento Bobath en el niño. Participación educativa, 18 p.p.169-183.
- Molina Rueda, F., Pérez de la Cruz, S., 2010. Cuestiones de Fisioterapia 39(3) p.p.211-218.
- Mulligan, S, 2006. Terapia Ocupacional en Pediatría. Procesos de evaluación. (6) p.p.234-235.
- Novak, I., Morgan, C., Fahey, M. et al. State of the Evidence Traffic Lights 2019: Systematic Review of Interventions for Preventing and Treating Children with Cerebral Palsy. *Curr Neurol Neurosci Rep* 20, 3 (2020). <https://link.springer.com/article/10.1007/s11910-020-1022-z>
- Orden CIN/311/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Industrial.
- Organización Mundial de la Salud, 2001. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).
- Organización Mundial de la Salud, 2011. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión para la infancia y adolescencia (CIF-IA)
- Palisano et al, 2016. Campbell's Physical Therapy for Children Expert Consult, 5e. Ed. Saunders
- Palisano RJ, Haley SM, Brown DA, 1992. Goal attainment scaling as a measure of change in infants with motor delays. *Phys. Ther.* 1992;72 (6):432-437
- Parra Dussan, C. 2010. Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Rev_ isees* nº 8, p.p. 73-84
- Rosell, C., Soro-Camats, E., Basil, C., 2010. Alumnado con discapacidad motriz. (4) p.63
- Rosenbaum, P. 2007. *Developmental Medicine & Child Neurology* 2007, 49: 643–643
- Rosenbaum, P., Gorter, J.W. Blackwell (2001). Publishing Ltd, *Child: care, health and development*. The 'F-words' in childhood disability: I swear this is how we should think! *cch_1338* 1..7
- Salmerón, Nieto, A. (2009). Desde la homogeneidad a la diversidad en la acción educativa y social: desarrollo normativo. El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días; XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, Vol.1 p.p.359-368
- Saeideh Shahin, Briano DiRezze, Sara Ahmed & Dana Anaby (2022): Development and content validity of the youth and young-adult participation and environment measure (Y-PEM), *Disability and Rehabilitation*, DOI: 10.1080/09638288.2022.2030809 <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2030809>

- Schiaritti V., Mahdi S., Bölte S., (2018). International Classification of Functioning, Disability and Health Core Sets for cerebral palsy, autism spectrum disorder, and attention-deficit-hyperactivity disorder. *Dev Med Child Neurol.* 2018; (6): p.p. 933-941
- Schiariti V, Tatla S, Sauve K, O'Donnell M. (2017). Toolbox of multiple-item measures aligning with the ICF Core Sets for children and youth with cerebral palsy. *Eur J Paediatr Neurol* 2017; (21): p.p. 252–63.
- Schmidt, R.A. & Lee T.D. 1999. *Motor Control and Learning: A Behavioural Emphasis – 3th Edition.* Champaing, I.L.: Human Kinetics.
- Schmidt, R.A. &Wrisberg C.A. 2004. *Motor Learning and Performance With Web Study Guide – 4th Edition: A situation-Based Learning Approach.*
- Shunway-Cook, A., Woolacott, M. H., (2007). *Motor Control: Translating Research into Clinical Practice.* Lippincott Williams &Wilkins, Philadelphia.
- Shea, J. B. y Morgan, R. L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition retention and transfer of a motor skill. *Journalof Experimental Psychology and Human Learning*, 3, 179-187.
- Turner-Stokes L. (2009). Goal attainment scaling (GAS) in rehabilitation: A practical guide. *Clin Rehabil.* 2009;23(4):362-370
- Unesco 1994. Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All.* París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
- Verdugo, M.A. 2013. *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia.*
- Verdugo A. (2003). *De la segregación a la Inclusión Escolar,* Facultad de Psicología, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca, Avilés 23 de octubre de 2003.

Comuinclusion: comunícate hacia la inclusión a través de la mejora del aprendizaje del castellano

Ana Reyes Palos Cros

CEIP Virgen del Pilar de Calanda

Resumen

Nuestro centro educativo recibe desde hace más de 20 años migración, mayoritariamente sin idioma. Actualmente más del 50% del alumnado procede de familias migrantes. Este alumnado que llega a un nuevo país y centro educativo, se enfrenta al aprendizaje de un nuevo currículo dentro de una aula ordinaria y además con un total desconocimiento del idioma e incluso en ocasiones, otros problemas de aprendizaje derivados del lenguaje. Todo esto, además de la falta de interés por parte de algunas familias en la educación de sus hijos y el desfase curricular que se produce por la falta de escolarización previa, hace que nos encontremos con algún área suspendida en más de la mitad del alumnado de educación primaria, situación que consideramos muy preocupante. Llevamos años elaborando planes de mejora de los que no obtenemos los resultados esperados porque la situación se ha convertido en una espiral de la que no podemos salir sin apoyo de la administración y las familias. Los mayores perjudicados son todos los alumnos/as ya que el aprendizaje es más lento y baja la calidad de la enseñanza.

NECESIDADES DE CENTRO PARA LLEVAR A CABO ESTE PROYECTO.

Todo nuestro alumnado se merece una educación de calidad que empiece por dotarlos de estrategias que les permitan conocer el código de la lengua castellana para poder llegar a su posterior aprendizaje curricular. Para ello, hasta el momento solamente contamos con la gran implicación docente y la colaboración del Servicio Provincial de Teruel, pero no es suficiente. Por ello, hemos decidido crear un proyecto de innovación en el que pretendemos que el Gobierno de Aragón se involucre y que tiene por objetivo el siguiente: dotar al alumnado de nuestro centro de una educación de calidad y las mismas oportunidades de futuro que el resto de niños de Aragón.

Para alcanzar el objetivo propuesto, nos planteamos:

La creación de un área de aprendizaje del castellano, pudiendo coincidir con el horario de la 2ª Lengua Extranjera. El alumnado sin idioma o con poca fluidez y el alumnado con problemas de aprendizaje derivados del lenguaje asistirán a este área de nueva creación de forma reglada. Por otro lado, la Administración Educativa debería dotar a centros como el nuestro, que rozan o sobrepasan el 50% de migración y la llegada a lo largo de todo el curso de alumnado sin idioma de un aula de español, existente en otras comunidades autónomas y países europeos con el nombre de AULA DE TRANSICIÓN impartida por un especialista en lengua española, ELE, donde todos esos niños pudieran adaptarse al centro con sus iguales además de aprender el idioma castellano antes que los saberes básicos.

A través de diversas reuniones, pretendemos concienciar a las familias desde el respeto y la empatía de la necesidad de fomentar hábitos de trabajo y estudio en el alumnado.

RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA 1ª EVALUACIÓN (CURSO 23/24)

Los resultados de la primera evaluación aportan los siguientes datos objetivos: De los 210 alumnos/as matriculados en Primaria, 69 tienen insuficiente en algún área curricular. El 32,9% del alumnado tiene algún suspenso. De los 69 alumnos/as con suspensos, 41 son de procedencia marroquí, 9 rumana, 4 sudamericana y 15 española. El 72,3% del alumnado con al menos un suspenso es migrante. Del total de alumnado migrante con algún suspenso, el porcentaje de suspensos según procedencia es el siguiente: 56,25% de padres marroquíes, 45% de origen

rumano, 44,4% procedentes de Sudamérica y 14,3% de padres españoles. Podemos afirmar que en el caso del alumnado marroquí la barrera del idioma es el primer motivo de estos resultados, siendo el segundo la falta de interés tanto por el alumnado como por las familias y el tercero la incorporación tardía al sistema educativo que afecta del mismo modo al resto de alumnado migrante. Para poder mejorar estos resultados académicos, y que todo nuestro alumnado tenga las mismas condiciones e igualdad de oportunidades en un futuro, es indispensable poner en marcha las medidas solicitadas en este proyecto, considerar el aprendizaje del castellano como “otra” 2ª Lengua extranjera en 5º y 6º de primaria y que aparezca como área evaluable en el boletín de notas, y crear un aula de español para migrantes internivelar y transversal al resto de niveles y grupos del centro. A día 17 de enero, con 7 nuevas matrículas y 6 de ellos sin idioma, el número de alumnado de procedencia migrante en primaria asciende a 112 y el de procedencia española a 105.

CONCLUSIÓN. Somos conscientes de que estos datos no son válidos a efectos administrativos ya que muchos de estos niños y niñas han nacido en España y no son migrantes, pero académicamente reflejan una realidad preocupante. El equipo docente considera necesaria la visibilidad de este proyecto de innovación con el que conseguir más recursos y ayudar a otros centros en similares condiciones. Nuestro mayor deseo es hacer realidad el derecho del alumnado a una educación de calidad, inclusiva e integradora que redundará en la mejora de sus resultados académicos y un mejor futuro en el que poder elegir. De este proyecto surge el microproyecto de investigación “RACODIL” DE LA UNED. EL ALUMNADO DEL “HOY” FORMARÁ LA SOCIEDAD DEL “MAÑANA”. Educa e involucra para que nuestra lengua sea la de tod@s.

Referencias

Aspectos socioculturales e integración de alumnos de origen asiático en estudios turísticos de la Universidad de Zaragoza

Alberto Serrano Andrés, Blanca Vidao Teruel, María Nogueras Edos
Universidad de Zaragoza

Resumen

La movilidad internacional de los estudiantes constituye una transformación del sistema de enseñanza superior en el contexto de la globalización. Esta creciente diversidad cultural de las aulas universitarias transforma el ambiente educativo y tiene la potencialidad de otorgar a los estudiantes nuevas competencias que faciliten su adaptación profesional a este contexto. Sin embargo, no se pueden negar los problemas que existen a la hora de lograr un entorno educativo que facilite el intercambio y el aprendizaje intercultural (Spencer-Oatey *et al.*, 2017; Qu, 2021). Este trabajo surge de la creciente presencia de estudiantes de origen asiático en los estudios de Grado de turismo de la Universidad de Zaragoza, una realidad con perspectivas de continuidad en el futuro, que nos hace plantearnos el modo en el que se puede contribuir a la integración cultural del alumnado desde el ámbito universitario (Arkoudis *et al.*, 2019). Se plantea la necesidad de desarrollar estrategias educativas que incorporen metodologías activas de aprendizaje y nuevas fórmulas que promuevan la integración entre el alumnado asiático y el alumnado español en el contexto universitario. Esta integración se establece como paso previo necesario para que la interculturalidad del grado de turismo se convierta en un distintivo de calidad de unos estudios que aporten una perspectiva única de la industria a los futuros profesionales del sector. Por ello, en esta comunicación se presentan los resultados de una encuesta elaborada a los alumnos de cuarto curso de la Escuela de Turismo, de origen español, y los alumnos del programa de la titulación doble entre la Universidad de Zaragoza y Zhejiang International Studies University de China. En la nombrada encuesta los alumnos valoran las diferentes actividades de aprendizaje desarrolladas y orientadas a promover la integración cultural del alumnado. En primer lugar, se busca identificar cuáles son las necesidades sociales y culturales concretas que tienen los alumnos, tanto de origen asiático como español, dentro de las aulas y los factores que determinan, según su perspectiva, así como la creación de contextos educativos favorables a la integración. En segundo lugar, en función de los resultados obtenidos de la encuesta se establecerán estrategias para buscar una mejora en las experiencias de aprendizaje y proponer otras nuevas que den respuesta a estas necesidades para crear entornos favorables a la integración (jornadas de conocimiento mutuo, intercambios, tandems idiomáticos, etc.). Nuestra propuesta didáctica y compromiso docente es enriquecer la experiencia de aprendizaje en el aula de los estudiantes internacionales, pero también de los locales aunando la riqueza cultural de unos y otros, algo fundamental en áreas multidisciplinares como lo es el turismo. Para ello, se realizan encuestas al alumnado español y de origen asiático y se ponen en marcha experiencias de aprendizaje en los cursos con presencia de aulas culturalmente diversas, que tienen como uno de sus principales objetivos la integración entre el alumnado español y asiático. Así, en la encuesta, además de conocer esas necesidades y factores de éxito de la integración, se analizan acciones que ya se han llevado a cabo (jornadas gastronómicas China-España; experiencias didácticas en el aula etc.) y el grado de interés de los alumnos por este tipo de iniciativas. El método de trabajado empleado consiste, en primer lugar, en desarrollar tres experiencias educativas temporal y competencialmente transversales, planteadas, en el curso académico 2023-2024, en dos asignaturas de 4º curso de grado (Turismo sostenible y Rutas turísticas y patrimonio) con aulas culturalmente diversas y mixtas, y su

adaptación a las necesidades y factores de integración del alumnado. En concreto, se plantean salidas de campo entre ambas asignaturas, tras las cuales los alumnos tienen que constituir grupos de trabajo culturalmente mixtos, a través de los cuales tienen que resolver una serie de ejercicios. Por otro lado, en el aula, esos mismos comités de trabajo se encargan de elaborar una serie de productos de rutas turísticas desde la perspectiva de la sostenibilidad. Junto con estas experiencias educativas se planteó una jornada gastronómica china en la que se buscaba reforzar los lazos de integración entre los alumnos. Tras su desarrollo, se elabora una encuesta específica elaborada *ad hoc* para que los alumnos valoren el grado de diversidad y de integración cultural existente actualmente en la Escuela de Turismo y cómo influyen las actividades planteadas en la integración sociocultural del alumnado. Estas encuestas incluyen preguntas cerradas de escala de Lickert (1 al 5) para valorar los diferentes aspectos incluidos y una serie de preguntas abiertas, a través de las cuales plantean los aspectos a mejorar en las diferentes experiencias educativas desarrolladas, e incluyen sus planteamientos para mejorar la integración sociocultural de los alumnos en la Escuela de Turismo. Se han obtenido un total de 18 respuestas sobre 22 (82% de participación). Hay un mayor porcentaje de participación de alumnos asiáticos (63,6%), por lo que la mayoría (90,9% dice haber realizado un intercambio internacional (ZISU o Erasmus). Entre lo que más han valorado han sido la mejora de idiomas, calidad de la experiencia, crecimiento personal, y oportunidades profesionales, entre otros. Por lo que la valoración final, en general, es muy positiva. No obstante, algunos señalan campos de mejoras como por ejemplo “podría mejorar la comunicación entre los estudiantes y la universidad”. Los resultados de la encuesta muestran cómo, a pesar de que los alumnos expresen un grado de satisfacción alto con la diversidad cultural existente en la Escuela (4 sobre 5), consideran que es posible reforzar las actividades que se desarrollan desde la Escuela para promover la integración del alumnado (3,5 sobre 5), aunque valoran la labor que realiza el profesorado de la Escuela en promover la integración del alumnado (3,9 sobre 5). Así, los alumnos perciben un nivel de integración notable en la Escuela de turismo (3,5 sobre 5), pero que refleja la existencia de un significativo margen de mejora para seguir actuando en favor de la integración cultural. En este sentido, las diferentes actividades desarrolladas de forma experimental contribuyen, según la opinión de los alumnos, en la integración cultural entre ellos (4,03 sobre 5. Promedio entre las 3 actividades realizadas), ya que consideran que promueven la participación integrada de los diferentes alumnos, tendiendo puentes entre ellos. En este sentido, el alumnado propone el desarrollo de más actividades no regladas para reforzar el intercambio y la integración cultural entre los alumnos. Podemos concluir, el desarrollo de experiencias de aprendizaje que implementan metodologías basadas en proyectos como las que se desarrollan experimentalmente en este trabajo, contribuyen a la integración cultural del alumnado, ya que facilitan el intercambio entre alumnos con diversidad de orígenes culturales. Desde la Escuela, una de las acciones esbozadas podría ser la creación de Jornadas de Acogida e Integración del alumnado. En este sentido, la participación del alumnado en la resolución de tareas favorece ese intercambio y esa integración, la cual, según la opinión de los alumnos encuestados, tal y como afirman autores como Jiang & Altinyelken (2021), debe ser reforzada planteando otro conjunto de actividades fuera del ámbito lectivo que promuevan relaciones de amistad entre el alumnado. Además, el planteamiento de esta clase de experiencias de aprendizaje y de procesos de reflexión es positivo para crear un contexto dentro de la Escuela que sea favorable a la integración cultural.

Referencias

- Arkoudis, S., Dollinger, M., Baik, C., & Patience, A. (2019). International students' experience in Australian higher education: Can we do better? *Higher Education*, 77(5), 799–813
- Beil, C. and Shope, J.H., 1990. No Exit: Predicting Student Persistence. AIR 1990 Annual Forum Paper.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30, 69–69.
- Jiang, J., & Altinyelken, H. (2021). Understanding Social Integration of Chinese Students in the Netherlands: The Role of Friendships. *Journal of Intercultural Communication Research*, 51 (2), 191-207. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1877178>.
- Qu, M. (2021). Chinese International Students' Experience: Integration or Inclusion?. In: McCarthy, G., Sun, Y., Song, X. (eds) *Transcultural Connections: Australia and China. Encounters between East and West*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5028-4_8
- Spencer-Oatey, H., Dauber, D., Jing, J., & Lifei, W. (2017). Chinese students' social integration into the university community: hearing the students' voices. *Higher Education*, 74(5), 739–756. <http://www.jstor.org/stable/26448801>

Promoción del bienestar mental en la Adulthood Emergente: El papel de la educación universitaria

Ariadna Martínez-García

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Fundamentación. El preocupante aumento en la prevalencia de problemáticas de salud mental en personas jóvenes ha alarmado a las y los profesionales de la educación, especialmente tras presenciar el impacto de la crisis del Covid-19 en la salud mental del estudiantado. Las repercusiones en materia de salud mental afectan de forma diferencial a la población en función del grupo de edad, siendo las personas entre 18 y 26 años aquellas que han presentado el mayor empeoramiento. Este período, correspondiente a la transición entre la adolescencia tardía y edad adulta –designado como Adulthood Emergente (Arnett, 1998)– constituye una etapa esencial en la construcción de la identidad y el desarrollo saludable. Durante este período, destaca la presencia de gran número de estresores a los que las personas han de enfrentarse y que se identifican acompañando los cambios vitales significativos, la toma de decisiones relevantes para el futuro y a la transformación de las dinámicas existentes en las relaciones familiares, amistades y de pareja. Una consideración clave para la educación es que, durante esta etapa, el “cerebro social” permanece aún en desarrollo, cuyo proceso de formación finaliza alrededor de los veinticinco años. Es decir, el desarrollo cerebral, especialmente de las áreas que procesan la interpretación e interacción social, es objeto de mejora y apoyo mediante las prácticas educativas llevadas a cabo en la educación superior. Sin embargo, en el diseño del currículo y las estrategias de aprendizaje en la institución universitaria no se incluyen ni tienen en cuenta el aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales y emocionales durante esta etapa. Debido a que actualmente no existe un consenso académico sobre una conceptualización predominante sobre el bienestar o sus factores intervinientes, sino que existen diferentes modelos sustentados por la investigación empírica, se plantea la necesidad de desarrollar un estudio o marco teórico que elabore una síntesis de aquellos factores que actualmente son estudiados y evaluados empíricamente, permitiendo realizar investigaciones e intervenciones que incluyan las diferentes dimensiones y su interrelación. Objetivo. El objetivo del estudio consistió en identificar los factores que influyen en el bienestar y que son objeto de promoción a través de procesos de aprendizaje en la educación universitaria, en concreto en la etapa de la Adulthood Emergente. Metodología. Se realizó un análisis teórico de los modelos de bienestar predominantes en la literatura: Modelo Tripartito (Diener, 1984), Modelo de 6 factores del bienestar psicológico (Ryff, 1989), Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), Modelo del Continuo de la Salud Mental (Keyes, 2002), Modelo PERMA de Florecimiento (Seligman, 2011). A partir de la síntesis de factores, se llevó a cabo un examen de las características específicas de esta etapa empleando la perspectiva del Modelo Dual de Factores (Keyes, 2005) de dificultades de salud mental y bienestar. Este modelo realiza una distinción entre dos dimensiones diferentes pero relacionadas, la salud positiva o bienestar y la enfermedad, permitiendo dotar a cada dimensión de sus propias características. Empleando este enfoque, se realiza un análisis de los factores intervinientes en el bienestar mental que pueden ser potencialmente mejorados a través de procesos de aprendizaje. Resultados-Se identificaron 3 dimensiones —factores emocionales, psicológicos y sociales— en los modelos, originados a partir de las tradiciones Hedónica, Eudaimónica o una combinación de ambas tradiciones filosóficas. Se hallaron 3 factores pertenecientes a la dimensión emocional, 7

pertencientes a la dimensión psicológica y 5 factores que forman parte de la dimensión social del bienestar. La aplicación de la perspectiva del Modelo Dual de Dos Factores resultó en la selección de 11 factores finales, excluyendo aquel factor que no podría cumplir función de promoción.

De los factores resultantes, en la dimensión psicológica, se encontraron solapamientos en su operacionalización, indicando un posible factor único subyacente a varios de ellos, lo que requerirá el posterior estudio mediante análisis cuantitativo y comprobación factorial. Discusión. Los resultados del análisis permiten afirmar que la posibilidad de promoción de estos factores, así como la predisposición al aprendizaje socioemocional de la población Adulta Emergente conllevan implicaciones para el diseño de intervenciones educativas de promoción del bienestar mental en las universidades. A diferencia de la extendida forma de considerar los entornos educativos como meros entornos convenientes de acceso a población joven, que permiten la implementación de intervenciones centradas en la sintomatología y factores de riesgo, los resultados tomados en consideración conjuntamente con las características evolutivas de la etapa, permiten afirmar que la institución universitaria desempeña un rol como agente de promoción, que es participe esencial en el desarrollo, forma parte del tejido social y realiza una labor de transformación social. Conclusiones. Este estudio ha permitido concluir los de factores propios del bienestar que, no siendo estáticos sino objeto de desarrollo y aprendizaje, pueden ser potenciados durante la educación universitaria. Asimismo, como se concluye la relevancia del empleo de un enfoque de promoción en la concepción general del bienestar mental en la educación superior, que incluya el desarrollo de dichos factores como parte del proceso educativo.

Referencias

- Arnett, J.J. (1998). Learning to Stand Alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context. *Human development*, 41, 295–315.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. (pp. xii, 349). Free Press.

Variables Psicoeducativas para la Intervención en Conductas Desafiantes en Adultos con TEA y DI: Potencialidades de la Regulación Emocional

María Álvarez-Couto

Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Fundamentación: Las conductas desafiantes, aunque no constituyen un criterio diagnóstico para el Trastorno del Espectro Autista (TEA), sí resultan una característica muy común en esta población, siendo más prevalentes y graves en quienes además cuentan con un diagnóstico de discapacidad intelectual (DI) (Esteves et al., 2021). La investigación destaca las dificultades en comunicación (Bowring et al., 2017) o la existencia de otra psicopatología internalizada (p.e., ansiedad) o externalizada (como Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)) como algunas de las causas de la presencia de estas conductas (Peña-Salazar et al., 2022; Perera et al., 2021). Sin embargo, y en línea con la perspectiva transdiagnóstica de la psicopatología, las dificultades en regulación emocional (RE) se han destacado como una variable clave en la presencia de psicopatologías comórbidas en población autista (Sáez-Suanes et al., 2020; Skwerer et al., 2019). La mayor parte de la investigación en este ámbito se ha centrado en poblaciones infantojuveniles sin DI (Simó-Pinatella et al., 2019), por lo que es necesario rellenar espacios relacionados con poblaciones adultas con DI. Objetivo: El objetivo principal de este estudio es analizar el papel de la disregulación emocional en la relación del TEA y la frecuencia y gravedad de autolesiones y agresiones. Metodología: Un total de 83 adultos con diagnóstico de TEA y de DI (59 hombres, 24 mujeres, $M = 38.92$) participaron en el estudio. A partir de la información proporcionada en la batería de pruebas de heteroinforme, se realizaron análisis de mediación múltiple paralela utilizando el modelo 4 de la macro PROCESS para SPSS (Hayes, 2022), incluyendo la sintomatología TDAH como covariable (C). Se plantearon cuatro modelos, donde X = severidad de la sintomatología TEA, Y = frecuencia / gravedad de autolesiones/agresiones, $M1$ = reactividad emocional, $M2$ = disforia emocional. La inclusión de C permite controlar alguna amenaza epifenoménica que pueda interferir en las diferentes asociaciones. El análisis se probó en 10000 muestras bootstrapping. Resultados: La reactividad emocional fue un mediador directo de la relación entre la sintomatología TEA y la frecuencia y gravedad de las autolesiones, y la gravedad de las agresiones. La disforia emocional fue un mediador indirecto de la relación entre la sintomatología TEA y ambas dimensiones de las autolesiones. La presencia y gravedad de estas conductas se explican mejor a través del efecto de estas variables mediadoras que por el efecto de la gravedad de la sintomatología TEA o la influencia de los síntomas relacionados con el TDAH. Discusión: El papel mediador de la reactividad emocional concuerda con la literatura (Skwerer et al., 2019). Una mayor impulsividad a la hora de reaccionar ante situaciones emocionales se asocia con mayores tasas y gravedad de conductas como las autolesiones. El papel mediador de la disforia emocional en el estudio de las autolesiones coincide con otros estudios (Mazefsky et al., 2018), donde se indica que la anhedonia o tristeza se asocia con sintomatología internalizada más que con sintomatología externalizada. La presencia de disforia emocional podría ser un indicador de menores tasas y gravedad de autolesiones. Conclusiones: Gracias al enfoque transdiagnóstico, se identifican variables que influyen directamente en la presencia de diferentes conductas desafiantes (como es el caso de componentes de disregulación emocional reactividad y disforia emocional), y que deben considerarse en las intervenciones conductuales, como sugiere la investigación (Lim, 2020; Shoalb et al., 2021). Los profesionales deben tener conocimientos y formación en intervención en regulación de emociones y sus componentes. Es responsabilidad de los centros de formación (centros de educación superior, universidades) y de las instituciones ofrecer esta formación.

Referencias

- Bowring, D. L., Totsika, V., Hastings, R. P., Toogood, S., & Griffith, G. M. (2017). Challenging behaviours in adults with an intellectual disability: A total population study and exploration of risk indices. *British Journal of Clinical Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjc.12118>
- Esteves, J., Perry, A., Spiegel, R., & Weiss, J. A. (2021). Occurrence and Predictors of Challenging Behavior in Youth with Intellectual Disability with or without Autism. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 14(2), 189-201. <https://doi.org/10.1080/19315864.2021.1874577>
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach (3ª Edición). The Guildford Press.
- Lim, J. M. (2020). Emotion Regulation and intervention in adults with autism spectrum disorder: a synthesis of the literature. *Advances in Autism*, 6(1), 48-62. <https://doi.org/10.1108/AIA-12-2018-0050>
- Mazefsky, C. A., Day, T. N., Siegel, M., White, S. W., Yu, L., & Pilkonis, P. A. (2018). Development of the emotion dysregulation inventory: A PROMIS® ing method for creating sensitive and unbiased questionnaires for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48, 3736–3746. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2907-1>
- Peña-Salazar, C., Arrufat, F., Santos, J. M., Fontanet, A., Roura-Poch, P., Gil-Girbau, M., Carbonell-Ducastella, C., & Serrano-Blanco, A. (2022). Intellectual Disability, Autism Spectrum Disorders, Psychiatric Comorbidities and Their Relationship with Challenging Behavior. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 15(2), 77-94. <https://doi.org/10.1080/19315864.2022.2029641>
- Perera, B., Chen, J., Korb, L., Borakati, A., Courtenay, K., Henley, W., Tromans, S. & Shankar, R. (2021). Patterns of comorbidity and psychopharmacology in adults with intellectual disability and attention deficit hyperactivity disorder: an UK national cross-sectional audit. *Expert Opinion on Pharmacotherapy*. <https://doi.org/10.1080/14656566.2021.1876028>
- Sáez-Suanes, G. P., García-Villamizar, D., del Pozo, A., & Dattilo, J. (2020). Emotional dysregulation and uncertainty intolerance as transdiagnostic mediators of anxiety in adults with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103784>
- Shoalb, A., Cepeda, M. S., Murray, G., & Ochs-Ross, R. (2021). Autism: Comorbidities and Treatment Patterns in the Real World, a Retrospective Cohort Study Among Children, Adolescents and Adults Newly Diagnosed with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05289-x>
- Simó-Pinatella, D., Mumbardó-Adam, C., Alomar-Kurz, E., Sugai, G., & Simonsen, B. (2019). Prevalence of challenging behaviors exhibited by children with disabilities: Mapping the literature. *Journal of Behavioral Education*, 28(3), 323–343. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09326-9>
- Skwerer, D. P., Joseph, R. M., Eggleston, B., Meyer, S. R., & Tager-Flusberg, H. (2019). Prevalence and correlates of psychiatric symptoms in minimally verbal children and adolescents with ASD. *Frontiers in Psychiatry*, 10(43). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00043>

Competencias transversales en el enclave universitario: el efecto predictivo de la inteligencia emocional y la motivación

Fernando Martín-Bozas, Esther Edo-Agustín, Estefanía Monforte-García, Ana Gracia-Gil, Sergio Cored-Bandrés, Elena Escolano-Pérez

Universidad de Zaragoza

Resumen

Introducción. Las competencias transversales son habilidades y aptitudes que trascienden a disciplinas específicas y se aplican en variedad de contextos académicos y profesionales (González y Martínez, 2020), englobando capacidades vinculadas al saber hacer, ser y estar (Marín-Zapata et al., 2022; Wheeler, 2016). Estas competencias van más allá del conocimiento técnico, se asocian al aprendizaje a lo largo de la vida (Yap y Tan, 2022) y están vinculadas a las demandas de la sociedad y mercado actual; por consiguiente, también a las de la formación universitaria del momento (Lorenzo-Moledo et al., 2023). Entre estas se engloba la capacidad de adaptarse a diferentes contextos sociales, de comunicarse eficazmente, trabajar en equipo, resolver problemas y pensar críticamente; todas ellas fundamentales para la convivencia y enriquecimiento formativo en entornos educativos inclusivos (Cepic et al., 2015). La motivación por el aprendizaje se concibe como uno de los grandes retos actuales en los sistemas que educan alumnado cuya motivación extrínseca es paulatinamente creciente (Gewerc et al., 2023). El vínculo entre las competencias transversales, inteligencia emocional y motivación ha sido estudiado por autores como Lazarevna (2020) o Jiang et al., (2022), quienes concluyen que un elevado nivel de motivación se correlaciona positivamente con el desarrollo de competencias transversales. Por lo tanto, ante las diferentes evidencias de la literatura, se plantea la pregunta de si realmente la inteligencia emocional y la motivación del alumnado universitario influye sobre el nivel de competencias profesionales transversales. Esta investigación permitirá continuar ahondando en las escasas investigaciones al respecto de esta relación de variables. Por ello, el objetivo del presente estudio es averiguar qué efecto tiene la inteligencia emocional y la motivación del alumnado universitario sobre las competencias profesionales transversales. **Método.** Participaron 189 estudiantes de 1º y 4º curso del grado de Magisterio en Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, España. Todos autorizaron el tratamiento de datos. El alumnado cumplimentó los siguientes cuestionarios: BarOn (Inteligencia emocional), MAPE-3 (motivación), y el Cuestionario de Competencias Transversales. Los índices del alfa de Cronbach fueron óptimos (Cronbach, 2004) para los tres cuestionarios, siempre $>.80$. A continuación, se codificaron los datos y se comprobaron satisfactoriamente los supuestos del análisis de regresión lineal múltiple (Vilà et al., 2019), previo a su análisis. **Resultados.** Los resultados revelaron que el modelo predictivo conformado por la motivación y la inteligencia emocional fue significativo ($F = 29.98$; $p = <.001$). Ambas variables fueron parte del modelo, tanto la motivación ($\beta = .288$; $p = <.001$) como la inteligencia emocional ($\beta = .306$; $p = <.001$), que obtuvo un R^2 ajustado de $.237$, lo cual es valor aceptable en el ámbito de la investigación educativa y superior al de otros estudios realizados también en nuestro país sobre estudios predictivos en investigación educativa (Fernández-Lasarte et al., 2019). De esta forma, la motivación y la inteligencia emocional pudieron predecir hasta un 23.7% de la variabilidad del nivel de competencias transversales del alumnado universitario de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. **Discusión.** Los resultados del presente estudio sintonizan con las conclusiones de Lazarevna (2020), pudiendo afirmar con los datos cuantitativos obtenidos que el

grado de motivación predice el nivel de desarrollo de competencias transversales. Además, el presente estudio, corroborando otras aportaciones como las de Jiang et al. (2022), permite evidenciar que la inteligencia emocional y motivación del alumnado universitario tiene efecto predictivo en el grado de sus competencias transversales. Así pues, las conclusiones del estudio visibilizan la importancia de generar entornos educativos que favorezcan el desarrollo motivacional y emocional del alumnado.

Referencias

- Cepic, R., Vorkapic, S. T., Loncaric, D., Andic, D., & Mihic, S. S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International education studies*, 8(2), 8-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060812>
- Cronbach, L. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391–418.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Gewerc, A., González-Villa, A., & Rodríguez-Groba, A. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación del alumnado del Grado en Pedagogía: Entre la espera de recompensas y el escaso pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 52(2), 147-156. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.147-156>
- González, N., y Martínez, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- Jiang, P., Akhter, S., Azizi, Z., Gheisari, A., & Kumar, T. (2022). Exploring the role of content and language integrated learning approach in developing transversal skills in university students with respect to the mediating role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13, 988494. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.988494>
- Lazarevna, E. (2020). Motivation as a Factor of Professional Competence Development in Students. En W. Strielkowski, J. M. Black, S. A. Butterfield, C. Chang, J. Cheng, F. Perlas, R. Al-Mabuk, M. Urban y S. Webb (Eds.), *International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020)* (pp. 152-155). Atlantis Press.
- Lorenzo-Moledo, M. D. M., Ferraces-Otero, M. J., Mella-Núñez, Í., y Núñez-García, J. (2023). Desarrollo de competencias transversales de los egresados universitarios: el programa de movilidad Galeuropa. *Revista de educación*, (400), 295-322. <https://hdl.handle.net/11162/245503>
- Marín-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C. y Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Vilà, R., Torrado, M., & Reguant, M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>
- Wheeler, R. E. (2016). Soft Skills - The Importance of Cultivating Emotional Intelligence. *AALL Spectrum*, 28(20). https://scholarship.law.bu.edu/faculty_scholarship/130
- Yap, J. S. y Tan, J. (2022). Lifelong learning competencies among chemical engineering students

at Monash University Malaysia during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 38, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.10.004>

Experiencias familiares ante la crianza de un hijo/a con altas capacidades: análisis las preocupaciones más comunes y apoyos más eficaces

Fabiola Baquero Gomide, Alba Ibáñez García, Teresa Gallego Álvarez, Verónica Marina Guillén Martín
Universidad de Cantabria

Resumen

Introducción: En el desarrollo infantil, la familia desempeña un rol fundamental ya que influye de forma importante en los aspectos relacionados con la estimulación del potencial y el talento, así como en los aspectos socioemocionales de los hijos/as. Sin embargo, las familias se encuentran también con cambios, dificultades, retos e incertidumbres ante la identificación y sobre cómo actuar de manera correcta frente a los desafíos que pueden surgir y las demandas tanto académicas como socioemocionales de sus hijos e hijas. Pfeiffer (2012) caracteriza como estudiantes con Altas Capacidades (AC) a aquellos individuos que, al ser comparados con otros estudiantes de igual edad, experiencia y oportunidades, presentan una mayor probabilidad de lograr desempeños extraordinarios o destacados en uno o más dominios culturalmente valiosos para una sociedad específica. Sin embargo, Silverman (2017) señala que las personas con AC también experimentan una asincronía en su desarrollo. Esta asincronía ocurre cuando el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social está significativamente desalineado con el nivel intelectual del niño/a. **Objetivo:** Analizar y describir las inquietudes que las madres de estudiantes con AC experimentan en la educación de sus hijos/as y de los apoyos recibidos. **Metodología:** Análisis cualitativo mediante la técnica de análisis de contenido a las respuestas recopiladas a través de un cuestionario. Se identificaron categorías de análisis después de examinar las respuestas a siete preguntas específicas. Este proceso se alineó con la Teoría del desarrollo asincrónico de Terrasier (1985) y Silverman (2017). Para asegurar la validez y confiabilidad del análisis, cada categoría fue definida de manera independiente por tres expertos. **Participantes:** Se contó con la participación de 29 madres de estudiantes con AC pertenecientes a la Asociación Cántabra de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales. La edad promedio fue de 44,5 años. En el momento de la investigación, los hijos e hijas de los/as participantes tenían edades comprendidas entre los 6 y 12 años. El 55% de las madres eran progenitoras de niñas con AC, mientras que el 45% eran madres de niños AC.

Resultados: Los datos evidencian que la familia cercana, especialmente los abuelos y los tíos son la principal fuente de apoyo, con un porcentaje del 32,2%. A continuación, la pareja se posiciona en segundo lugar con un 30% de apoyo, seguida por amigos y asociaciones con un 14,5%. La red de apoyo profesional es la que menos respaldo brinda a estas madres. Al consultar si las madres consideran que el apoyo recibido es suficiente, los resultados muestran que un 51,7% afirman que sí, mientras que un 48,2% sostienen que no. Al preguntar sobre el tipo de apoyo que echan en falta la escuela, sobresale como la institución que requiere una mejora significativa en su apoyo con un 38,7%. Le sigue la ayuda gubernamental con un 19,3%, y el respaldo emocional con un 16,1%. Solo un 6,4% afirman contar con una sólida red de apoyo. Al analizar las respuestas a la pregunta sobre momentos en los que necesitaron apoyo, pero no lo percibieron, se clasificaron los relatos según condiciones internas o externas. El 60,6% de los relatos se relacionaron con condiciones externas, es decir la presencia de diferencias entre lo social, escolar y familiar, resaltando la propia identificación como un hándicap por el desconocimiento, mientras que el 30,3% se vincularon con condiciones internas, es decir, a la desigualdad de ritmos de desarrollo entre su capacidad intelectual, su evolución verbal, lógica y motora. Ejemplo: “Cuando mi hija tenía miedo a cosas

que otros niños no y yo lo explicaba y no me entendían” (madre, 47 años). Cuando se consultó a las madres acerca de las acciones de sus hijos que les resultan molestas, el 58,6% estaban vinculadas con la disincronía intelectual-afectiva. Este término refleja la percepción de que muchos niños/as parecen muy maduros en su pensamiento, pero aún muestran comportamientos que podrían considerarse inmaduros. Por ejemplo: “Interrumpir continuamente, provocar a su hermana cuando se aburre, contestarme mal, decirle las cosas mil veces para que las haga...” (madre, 36 años). En cuanto a la disincronía entre inteligencia y psicomotricidad, se clasificó el 34,4% de las respuestas. Esto se refiere a la situación en la que un niño/a comienza a desarrollar su capacidad intelectual de manera muy precoz, pero el desarrollo de sus habilidades motrices suele ser significativamente menor. Ejemplo: “Es muy desordenado, un absoluto caos. Es muy despistado con las cosas cotidianas y a veces parece no escuchar, aunque simplemente no le interesa y no presta atención” (madre, 43 años). Conclusiones: Estos resultados ponen de manifiesto las dificultades que enfrentan algunas familias al criar a sus hijos, ya sea porque es su primer hijo, porque el hijo no se ajusta al patrón común, o debido a la dificultad para establecer límites. Los hallazgos señalan la presencia de preocupaciones relacionadas con la falta de conocimiento sobre las AC, miedos y dudas sobre el bienestar de sus hijos, en una dinámica contradictoria. La mitad de las madres admiten contar con el apoyo necesario, mientras que la otra mitad no. Existe un consenso en que la escuela podría brindar un mayor apoyo. Por otro lado, las madres reconocen tener dificultades en la educación emocional de sus hijos, siendo la asincronía afectiva y psicomotora el aspecto más destacado. Se señala como punto de desgaste la dificultad en la negociación, confrontación, manejo de la rabia, frustración y aburrimiento, además de la desorganización y demora en las actividades de la vida diaria. Las expectativas y el desconocimiento de las madres generan ansiedad, irritabilidad y desamparo. Se evidencia una limitada red de apoyo profesional al que pueden acceder.

Referencias

- Pfeiffer, S. I. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psycho educational practice*. Routledge.
- Silverman, L. K. (2017). *The construct of asynchronous development*. In *Charting a new course in gifted education* (pp. 36-58). Routledge.
- Terrassier, J. C. (1985). Dyssynchrony-uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). Wiley.

El colegio de Huélamo (Cuenca) a través de la historia: referencias en artículos de revistas y periódicos (1859-2002)

Marco Antonio De la Ossa Martínez

Facultad de Educación de Cuenca (UCLM). UNIR

Resumen

Huélamo (Cuenca) es un pueblo enclavado en el extremo noreste de la provincia de Cuenca. Más en concreto, se ubica en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, muy próximo a las sierras de Albarracín (Teruel) y de Molina (Guadalajara), en la ribera del río Júcar y en la diócesis de Cuenca. Su altura es de unos 1316 metros sobre el nivel del mar. Mientras, su extensión se aproxima a los 80 kilómetros cuadrados. El censo señala que cuenta en la actualidad con 73 personas. El colegio está cerrado desde hace varias décadas. El objetivo principal de la presente comunicación es analizar e identificar las referencias publicadas con respecto al colegio de Huélamo (Cuenca) a lo largo de la historia. También se pretende atender y valorar a los docentes de los que se ha encontrado indicación explícita, conocer las características de la escuela en distintos momentos concretos, identificar otras particularidades de la educación en esos instantes y descubrir y valorar las revistas y periódicos que se dedicaban por completo o prestaban espacio en sus páginas a la información educativa, el magisterio, los maestros y los colegios. Para intentar alcanzar estos objetivos, se ha planteado un trabajo cualitativo e interpretativo por medio de estudio de caso. La investigación es descriptiva y documental, ya que se pretende ofrecer una información detallada con respecto al colegio de Huélamo. Los resultados han sido interpretados posteriormente también de forma cuantitativa. Para ello, se ha realizado una amplia revisión bibliográfica y hemerográfica con el motivo de tratar de encontrar evidencias sobre el colegio de Huélamo. En concreto, se han efectuado búsquedas en la Biblioteca Digital Hispánica (Biblioteca Nacional de España), la Hemeroteca Digital de la anteriormente citada Biblioteca Nacional de España, la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Cultura y Deportes, la Biblioteca Virtual de Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha), la base de datos de tesis doctorales Teseo, la Biblioteca de la UCLM y Dialnet. En total, se ha encontrado múltiples referencias al colegio de Huélamo en veintisiete revistas y periódicos: Archivo Conquense, Diario de Avisos, El Correo Español, El Defensor de Córdoba, El Defensor de Cuenca, El Día, El Estandarte, El Imparcial, El Liberal, El Maestro de Escuela, El Magisterio Español, El Magisterio Leonés, El Mortero, El Pacense, El Preceptor, Gaceta de Instrucción Pública, La Esperanza, La Escuela Moderna, La Esperanza, La Fraternidad, La Idea, La Nación, La Publicidad, La Unión, La Unión Católica, La Voz, Suplemento a La Escuela Moderna.

Las publicaciones fueron editadas en 35 años distintos, entre 1859 y 2002 (1859, 1862, 1863, 1866, 1875, 1888, 1894, 1895, 1896, 1897, 1898, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1910, 1911, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1921, 1925, 1926, 1927, 1928, 1930, 1931, 1932, 1934, 1936 y 2002).

En la discusión se indicarán los datos más relevantes de estas referencias, se conocerá a sus protagonistas, se subrayará las características de cada publicación, se mostrarán imágenes de las mismas y se extraerán las conclusiones sobre el colegio de Huélamo en estos años.

Referencias

Anuncios oficiales (1895, marzo 23). *Gaceta de Instrucción Pública*, 72.

Anuncios oficiales (1897, septiembre 15). *Gaceta de Instrucción Pública*, 971.

Anuncios de vacantes (1903, febrero 11). *La Escuela Moderna*, 188.

Anuncios de vacantes. (1905, octubre 25). *Suplemento a La Escuela Moderna*, 1358.

- Bailly-Bailliere, C. (Ed.) (1883). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (Ed.) (1885). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (Ed.) (1886). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración o directorio*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (Ed.) (1887). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (1894). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (1898). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (Ed.). (1899). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (Ed.). (1900). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (Ed.). (1905). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (Ed.). (1911). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Casa de consortes (1934, marzo 24). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública*, 1.
- Chousa, C. (1917, noviembre 10). A los maestros consortes. *Suplemento a La Escuela Moderna*, 1626-1628.
- Correspondencia (1926, abril 22). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 250-252.
- Correspondencia (1927a, enero 29). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 302.
- Correspondencia. (1927b, febrero 19). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 531.
- Correspondencia particular (1904, mayo 7). *El Magisterio Español*, 256-257.
- Correspondencia particular (1914, marzo 28). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 616.
- Correspondencia particular (1916, octubre 5). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública Correspondencia particular*, 24.
- Correspondencia particular (1918, mayo 11). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública*, 176.
- De enseñanza. Escuelas vacantes para el concurso de traslado. (1927, julio 17). *El Liberal*, 2.
- Del magisterio (1927, octubre 28). *El Defensor de Córdoba. Diario católico de noticias*, 1.
- Disposiciones (1888a, noviembre 5). *El Magisterio Español*, 4.
- Disposiciones (1888b, noviembre 5). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 4.
- El corresponsal. De provincias (1902, febrero 8). *La Publicidad*, 3.
- Escuelas vacantes. (1894, julio 25). *El Pacense. Revista de Enseñanza*, 99, 2.
- Escuelas vacantes para el concurso de traslado (1927, julio 16). *La Nación*, 4.

- Escuelas vacantes. Plazas para maestras (1930, abril 12). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública*, 138-139.
- Fiesta de cultura (1917, abril 1). *El Imparcial*, 4.
- Fiesta del árbol (1925, abril 9). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 94-95.
- Gacetilla (1862a, enero 9). *La Esperanza*, 3.
- Gacetilla (1862b, julio 5). *La Esperanza*, 3.
- Gacetilla (1863a, enero 14). *La Esperanza*, 3.
- Gacetilla (1863b, febrero 7). *La Esperanza*, 3.
- García, M^a del P. (2002). Desarrollo en Cuenca de la política educativa de la II República. *Archivo Conquense. Revista de la Asociación de Amigos del Archivo Histórico Provincial de Cuenca*, 5, 147-161.
- Instrucción pública (1905, junio 9). *El Día*, 2.
- Instrucción pública (1906, mayo 9). *La Fraternidad*, 2.
- Instrucción pública (1906, mayo 9). *La Publicidad*, 1.
- Instrucción pública (1913, mayo 7). *El Liberal*, 2.
- Instrucción pública (1931, noviembre 28). *El Defensor de Cuenca*, 4.
- Instrucción pública (1936, enero 25). *El Defensor de Cuenca*, 6.
- Instrucción pública (conclusión). (1910, febrero 5). *El Liberal*, 3.
- Instrucción pública. Concurso único de escuelas. (1902, abril 10). *Diario de Avisos*, 2.
- Instrucción pública. Credencial. (1928, junio 9). *La Voz. Diario gráfico de información*, 5.
- Juntas de enseñanza (1905, diciembre 2). *Suplemento a La Escuela Moderna*, 1537.
- La Mutualidad Escolar en Huélamo (1916, marzo 25). *El Liberal*, 2.
- Liga Nacional de Maestros Rurales. Octava lista (1911, abril 27). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública*, 677.
- Mutualidades premiadas (1921, septiembre 15). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 538-539.
- Necrológica (1932, junio 18). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 471.
- Nombramientos (1894, noviembre 10). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 4.
- Nombramientos (1906, marzo 14). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 276-277.
- Nombramientos de maestras (1897, octubre 22). *El Estandarte*, 2.
- Nombramiento de maestros (1898, abril 20). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública*, 243.
- Nombramientos de maestros (1906, mayo 8). *El Día*, 1.
- Nombramientos provisionales. Mes de julio (1927, octubre 28). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 3.
- Nombramientos provisionales (turno de consortes). (1930, julio 19). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública* 236-250.
- Noticias (1894a, enero 15). *Gaceta de Instrucción Pública*, 1245.
- Noticias (1894b, julio 15). *Gaceta de Instrucción Pública*, 5.
- Noticias (1894c, noviembre 5). *Gaceta de instrucción pública*, 5.
- Noticias de las provincias (1866, mayo 30). *La Esperanza*, 1.
- Noticias. Primera enseñanza (1895a, mayo 30). *Gaceta de Instrucción Pública*, 138.

- Noticias. Primera enseñanza (1895b, junio 23). *Gaceta de Instrucción Pública*, 161.
- Noticias. Primera enseñanza (1897, octubre 30). *Gaceta de Instrucción Pública*, 1016.
- Noticias. Primera enseñanza (1898, abril 30). *Gaceta de Instrucción Pública*, 1204.
- Parte oficial. Disposiciones varias (1915, febrero 27). *Suplemento a La Escuela Moderna*, 258-261.
- Parte oficial. Disposiciones varias. Escuelas de primera enseñanza (1916, agosto 2). *Suplemento a La Escuela Moderna*, 1315.
- Personal (1894, noviembre 1). *El Día*, 3.
- Primera Enseñanza (1897, septiembre 30). *Gaceta de Instrucción Pública*, 986.
- Propuestas (1896, enero 30). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 4.
- Propuestas. Concurso único de septiembre de 1905 (1906, marzo 21). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 298-299.
- Propuestas. Distrito universitario de Madrid. Concurso único (1897, septiembre 20). *El Mortero*, 1369-1370.
- Propuestas y sus incidencias (1903, septiembre 23). *Suplemento a La Escuela Moderna*, 1221.
- Propuestas y sus incidencias (1906, marzo 17). *Suplemento a La Escuela Moderna*, 345.
- Relación de las Mutualidades escolares inscritas en el Registro especial del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, a las que se concede una bonificación social de 20 pesetas (1917, mayo 16). *Suplemento a La Escuela Moderna*, 754-760.
- Riera, E. (1905). *Anuario-Riera. Guía práctica de industria y comercio de España*. Centro de Propaganda Mercantil.
- Riera, E. (1908). *Anuario-Riera general y exclusivo de España*. Centro de Propaganda Mercantil.
- Sección oficial. Ministerio de Fomento. Universidad Central. (1897, noviembre 11). *La Unión. Periódico de primera enseñanza*, 3.
- Sección de noticias (1903, noviembre 7). *El Maestro de Escuela. Revista de Instrucción Pública*, 44, 360.
- Sección de noticias (1905a, mayo 27). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública*, 577-578.
- Sección de noticias (1905b, septiembre 9). *El Magisterio Español*, 1027-1029.
- Sección de noticias (1905c, noviembre 11). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública*, 1280-1283.
- Sección de noticias (1905d, diciembre 2). *El Magisterio Español. Periódico de instrucción pública*, 1376-1377.
- Sección oficial. Ministerio de Fomento. Escuelas vacantes por concurso único. Rectorado de Madrid (1897, marzo 13). *El Magisterio Leonés. Revista semanal pedagógico-administrativa de primera enseñanza y órgano defensor de los intereses de los maestros*, 16, 3.
- Sección oficial. Ministerio de Fomento. Escuelas vacantes por concurso único. Rectorado de Madrid (1897, marzo 13). *El Magisterio Leonés. Revista semanal pedagógico-administrativa de primera enseñanza y órgano defensor de los intereses de los maestros*, 16, 3.
- Sección oficial. Ministerio de Fomento. Universidad Central (1897, noviembre 11). *La Unión. Periódico de primera enseñanza*, 3.
- Una fiesta de cultura (1917, marzo 29). *El Magisterio Español*, 476.
- Universidad Central. Secretaría General (1894, enero 25). *La Unión. Periódico de primera enseñanza*, 5.

Universidad Central.- Secretaría General.- Primera enseñanza (1894, enero 15). *Gaceta de Instrucción Pública*, 1250.

Vacantes (1859, octubre 31). *El Preceptor*, 380-381.

Vacantes (1863a, enero 10). *El Preceptor*, 7.

Vacantes (1863b, febrero 10). *El Preceptor*, 11.

Vacantes (1875a, junio 28). *La Idea. Revista semanal de instrucción pública*, 26, 207.

Vacantes (1875b, julio 26). *La Idea. Revista semanal de instrucción pública*, 30, 240.

Vacantes (1876, julio 10). *La Idea. Revista semanal de instrucción pública*, 28, 223.

Vacantes (1894, enero 12). *El Correo Español*, 3.

Vacantes. (1894, julio 11). *La Unión Católica*, 2.

Vacantes. Concurso único de febrero 1903 (1903, marzo 11). *El Magisterio Español. Periódico de Instrucción Pública*, 4.

Aprender a Pensar: Inclusión del desarrollo de las habilidades del pensamiento en el currículo de Educación Primaria

Guillermo Gimeno-Javierre

Universidad de Zaragoza

Resumen

Dentro de la innovación educativa existente en el panorama investigador, se encuentran multitud de propuestas que pretenden mejorar la calidad educativa, muchas de ellas basadas en metodologías y técnicas que suponen una revolución para el paradigma existente. Tras los decepcionantes resultados recientes del informe PISA publicados en periódicos como *El Mundo* (Sanmartín, 2023), se debe proponer alguna alternativa real que fomente una mejora significativa en la calidad educativa. Una propuesta plausible para ello es la inclusión de las habilidades del pensamiento en las aulas, con el fin de que el alumnado desarrolle herramientas y técnicas mentales que permitan optimizar su capacidad intelectual y mejorar la calidad del aprendizaje tanto de información como de otras herramientas. Cabe destacar que, hasta el momento, las investigaciones que han tratado el desarrollo de las habilidades del pensamiento convergente, divergente y metacognitivo suelen aplicarse en programas específicos con actividades diseñadas en exclusiva para este desarrollo con amplia evidencia sobre su eficacia, bien de forma combinada (Nickerson, Perkins y Smith, 1987; Rábanos, 2011; Báez y Onrubia, 2016) o de forma específica para capacidades concretas (Cerrillo Martín, 2002; Escobedo Camilo, 2019; Valencia Serrano y Caicedo Tramayo, 2015). Sin embargo, hasta el momento no se ha buscado una inclusión completa en las asignaturas curriculares que permita la adquisición paralela de estas habilidades en conjunto con el currículo de Educación Primaria. Es por ello que el objetivo de esta investigación es diferente. El objetivo principal que se pretende investigar es la eficacia de un programa de desarrollo de las habilidades del pensamiento convergentes, divergentes y metacognitivas en conjunto con el currículo de Educación Primaria, creando actividades que permitan el desarrollo de las habilidades del pensamiento con el contenido curricular establecido para esta etapa, y que además permita una flexibilidad para adaptar las sesiones destinadas al mismo a las necesidades percibidas a nivel curricular y de habilidades. Por lo tanto, esta tesis pretende comprobar la eficacia de aplicar un programa de 20 sesiones para el desarrollo de las habilidades del pensamiento en 5º curso de Educación Primaria con un diseño cuasiexperimental con pretest y postest, con la finalidad de comprobar si hay una mejora en estas habilidades tras un entrenamiento integrado con los objetivos curriculares, utilizando para ello dos clases de dos centros con un currículo diferente y un ámbito socioeconómico y cultural diverso. Por el momento, se están desarrollando las actividades en los centros participantes, por lo que aún no hay resultados sobre la efectividad del planteamiento.

Referencias

Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 55, 94- 113.

Cerrillo Martín, M. R. (2002). Programa CORAL: Una herramienta de trabajo útil para compensar desigualdades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(5),

Escobedo Camilo, I. (2019). Diseño del programa de creatividad “Angelitos” basado en el modelo estructural de la inteligencia para el desarrollo del pensamiento divergente en los niños y niñas del III ciclo de educación primaria en la IE N° 80402 distrito de Pacanga, Chepén, La Libertad. Trabajo

de Fin de Máster, Universidad nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú.
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6455?show=full>

Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1987) Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual. Paidós.

Rábanos, N. L. (2011). Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria. Programa de intervención (Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza).

Sanmartín, O. R., Galarza, G. y Gómez, S. (2023, 5 diciembre). Los alumnos españoles caen en todas las áreas del informe PISA y logran los peores resultados de la historia en ciencias y matemáticas. EL MUNDO.

<https://www.elmundo.es/espana/2023/12/05/656ddfdffc6c83ba498b45af.html>

Valencia Serrano, M. y Caicedo Tamayo, A. M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. CES Psicología, 8(2), 1-30.

La prevención de las dificultades de aprendizaje, hacia una gestión ética del riesgo en la escuela (experiencia didáctica)

Ana Murcia Asensio¹, Irene López Miravalles², María Muñiz Menéndez³

¹EOE GRADO (ASTURIAS)

²CP Bernardo Gurdiel (Grado-Asturias)

³EOE GIJÓN

Resumen

La atención a la diversidad no puede continuar instalada en el modelo de espera al fracaso y menos hacer responsable del mismo al propio alumnado, el coste personal, emocional y social que genera este enfoque es éticamente inasumible. La escuela debe ser proactiva y anticiparse a la aparición de las dificultades, identificando el riesgo y proporcionando los factores protectores que hagan posible el éxito de todos los niños y niñas desde un enfoque de educación para la justicia social. La lectoescritura es una herramienta esencial, puerta de acceso al currículum, por ello las desigualdades iniciales pueden amplificarse abriendo una brecha socioeducativa temprana. Entre el 40% y el 56% del fracaso escolar está relacionado con dificultades de aprendizaje, incluyendo la dislexia, el 59,75 % del alumnado en secundaria no tiene diagnóstico previo y como consecuencia no recibió los apoyos ni los ajustes necesarios en primaria (Calvo, 2023). Un 20% del alumnado presenta resistencias y dificultades en la lectoescritura, si bien únicamente se puede atribuir a la dislexia entre un 5 y un 11%. ¿Qué sucede entonces con la diferencia entre ambos porcentajes? Parece que estamos generando dificultades de aprendizaje derivadas fundamentalmente de dificultades en la enseñanza por: Abordaje temprano de habilidades complejas para las que el cerebro no está preparado Presión de las familias que comparan los logros de sus hijos con los de sus iguales e incluso con los de otros centros Introducción temprana de libros de texto. Tensión profesional entre etapas educativas Formación inicial y permanente del profesorado, llena de concepciones erróneas sobre la dislexia y lagunas de conocimiento lingüístico (Echegaray-Bengoa, 2016). Los estudios demuestran de una manera clara la eficacia de una intervención temprana (Cuetos, Soriano y Rello, 2019), Simos compara la actividad cerebral de niños y niñas con riesgo de dislexia con grupos de control. Encuentran que los niños de riesgo tenían menor activación en la parte superior del lóbulo temporal izquierdo, zona responsable del procesamiento fonológico. Después de un entrenamiento en tareas fonológicas constatan una activación similar a la del grupo control. **OBJETIVOS** . Mejorar la formación del profesorado en la detección y tratamiento de la dislexia, visibilizando la importancia de trabajar en los prerrequisitos y respetar las diferencias individuales Diseñar material de utilidad para prevenir las DEA y proporcionar elementos protectores al alumnado. Favorecer la curiosidad y el gusto por la lectoescritura a través de actividades motivadoras, lúdicas y emocionalmente significativas. Sensibilizar a las familias sobre los efectos adversos que genera la alfabetización temprana. Identificar los sesgos de la ciencia patriarcal que sobrerrepresenta y establece como modelo de intervención los patrones masculinos. **PROPUESTA**. “Cuando el libro suena” es un programa basado en el modelo de respuesta a la intervención (RTI) que se aplica en educación infantil de 4 y 5 años y en el primer ciclo de primaria (139 alumnos y alumnas de entre 4 y 6 años). Las fases son las siguientes: Sensibilización y formación del profesorado y de las familias. Realización de un cribado masivo (pretest) en el primer trimestre, para identificar los factores de riesgo y poder detectar a alumnado que de otra forma permanecería oculto, bien por las estrategias que maneja a la hora de enfrentarse a las dificultades, por la internalización del

malestar, por la socialización diferencial entre niños y niñas o por las expectativas del profesorado, algo que resulta especialmente útil para la disminución de la brecha de género y para asegurarnos de que las niñas no reciben diagnósticos erróneos ni tardíos. Triangulación de la información con las tutoras. Entrega de los materiales para trabajar durante el curso en el aula, en función de los tres niveles de apoyo: nivel 1 (gran grupo), 2 (pequeño grupo) y 3 (personalizado). Monitoreo continuo del progreso del alumnado con el objetivo de ajustar las intervenciones y valorar la eficacia de los apoyos en tiempo real, al ser un enfoque proactivo y basado en datos. Realización de cribado en el tercer trimestre (postest). Triangulación y comparación de los datos. Toma de decisiones informada de manera personalizada en el caso de que las dificultades persistan pese a haber recibido una enseñanza explícita y directa. **RESULTADOS Y CONCLUSIONES.** El análisis comparativo entre pretest y postest indica: El 60.7% presentaron un riesgo muy bajo en ambas pruebas. Un 31.4% experimentó una disminución en el riesgo de dislexia. El 20.7% redujo en una categoría este riesgo, mientras que el 10.7% redujo su riesgo en 2 ó más niveles. Un 7,9% aumenta o no hay mejora en el riesgo. Un 92,1% muestra una disminución del riesgo o se mantiene muy bajo después de la aplicación del programa. Los datos del postest reflejan que hay un 4% del alumnado con riesgo (2% moderado, 1% alto y 1% muy alto), después de implementar el programa. 3 casos requieren una valoración más detallada y 2 intervención y seguimiento. El RTI nos ofrece la transformación de la atención a la diversidad basada en el modelo de espera al fracaso, ya que la intervención se plantea antes de que aparezcan las dificultades y sin necesidad de someter al alumnado a un proceso de categorización y etiquetado centrado en la cosificación, la despersonalización y la estandarización de la respuesta educativa. Sabemos las consecuencias que de ello se derivan: simplificación de las necesidades individuales, estigmatización y bajas expectativas, profecía autocumplida e indefensión aprendida e internalización de una autoimagen limitada y negativa que condiciona las posibilidades de logro en el sistema educativo y que aumentan en gran medida los porcentajes de fracaso o abandono escolar prematuro. Un modelo de orientación para el s. XXI debe plantear una alternativa para la gestión ética del riesgo en la escuela y ello implica necesariamente repensar nuestras políticas, culturas y prácticas para dirigir las hacia un modelo proactivo como el que hemos desarrollado en este documento, donde la justicia social y la prevención se unen para crear una sociedad más justa y democrática.

Referencias

- Calvo, A y Calvo, N (2023) Identificación del alumnado con dificultades lectoras y dislexia en educación secundaria. Revista Praxis Educativa Redie, nº 29
- Cuetos, F.; Buil-Legaz, L.; Rodríguez-Ferreiro, J.; Suárez-Coalla, P. (2023). Spreading of phonological activation in dyslexia throughout life. Revista de Investigación en Logopedia, 13(1),6
- Cuetos, F; Soriano, M y Rello, L (2019) Dislexia. Ni despiste ni pereza. La esfera de los libros.
- Echegaray-Bengoa, J. y Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. Aula Abierta, 44(2), 63-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5582129>
- EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH de la Comunidad de Madrid. (2022). Programa inclusivo para prevenir dificultades en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura. <https://mediateca.educa.madrid.org/lista/Lrbp5e59m5jfhat94>
- Forteza, D (2019) Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia. Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS). Vol 8

- Jiménez, J. E. (2016). Modelo de respuesta a la intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE)
- Murcia, A. (2021). Diseño de programas de orientación educativa: hacia una gestión ética del riesgo en la escuela. *Aula de innovación educativa*, (311), 16- 21.
- Murillo, FJ y Hernández, R (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(4). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Palazón, J. (2022). Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar los predictores de la lectura. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/118260>
- Palazón, J (2021) Intervención para la mejora del vocabulario en niños de Educación Infantil. Reducir la brecha y combatir el Efecto Mateo en niños en riesgo de dificultades. En dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com.
- Santamaría, M. y Núñez, M.P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Revista Lengua y Habla*, 25

Percepciones del Profesorado de Religión en Aragón: Desafíos y Oportunidades en la Educación Religiosa

Ana Gracia, Magalí Denoni

Universidad de Zaragoza

Resumen

Las aulas españolas están experimentando una creciente diversidad cultural y religiosa, impulsada en gran medida por el desarrollo de las tecnologías de comunicación (Andrade, 2002; Camarena y Tunal, 2009) y por la dinámica migratoria contemporánea (Khader, 2015). Esta situación plantea desafíos y oportunidades para la educación inclusiva y la convivencia en un entorno escolar cada vez más heterogéneo en lo que respecta a etnias y culturas (Callejo, 2010). En la presente comunicación se plantea que la falta de comprensión de las creencias ajenas conlleva una mala interpretación de las conductas de otros y por ello se dificulta la convivencia intercultural. En este contexto, se plantea que la educación religiosa, planteada desde una perspectiva alternativa a la tradicional cristiana, puede ser un instrumento para fomentar la comprensión, la empatía y la integración entre los estudiantes de distintas creencias y procedencias. El objetivo de este trabajo es conocer las visiones del profesorado de religión en la comunidad autónoma de Aragón sobre esta posibilidad. Para tal fin, se ha realizado un diseño de investigación de tipo cuantitativo en el que se recurre a la estrategia de encuestación como método de recogida de datos. Se elaboró un cuestionario donde se recoge información sobre su percepción acerca de la diversidad cultural como oportunidad para mejorar la alfabetización religiosa (UNESCO, 2006) y las cuestiones religiosas como medio para desarrollar el pensamiento crítico (Koukounaras, 2016). Se identifican otras variables cuya influencia debe considerarse en este estudio, tales como la motivación de los estudiantes por aprender sobre religiones y sobre las decisiones sobre la asignatura de religión emitidas desde el ámbito político. Se ha optado por preguntas cerradas de respuesta única, con varias opciones de respuesta, que contienen categorías delimitadas (Hernández Sampieri, 2014). Las expectativas respecto a los resultados de esta investigación se basan en la bibliografía revisada, en informes internacionales sobre reeducación religiosa y sobre la legislación educativa actual. Perez-Díaz y Rodríguez (2021) realizaron un estudio de encuestación sobre la percepción del profesorado de religión de todas las etapas acerca del sistema de enseñanza, sobre la asignatura y su presencia en la escuela pública. Uno de los resultados de su encuesta es que tanto el alumnado como el profesorado en general perciben que esta asignatura no es tan importante como las demás. Además, se recoge que la mayoría del profesorado de religión considera que la enseñanza de otras religiones diferentes a la cristiana es muy pobre en el currículum, y que una moderada mayoría ha considerado nuevos planteamientos sobre la materia. En los informes internacionales sobre educación intercultural e interreligiosa se reconoce que los medios de comunicación e Internet han tenido una gran influencia en la percepción de los jóvenes sobre las religiones en general y de la musulmana en particular, siendo fuente de conflictos interculturales, poniéndose de manifiesto la necesidad de fomentar el conocimiento de las religiones (ACMN, 1996; UNESCO, 2006) y el desarrollo del pensamiento crítico (ODIHR, 2007). Finalmente, se consideran las propuestas de la LOMLOE, sobre la educación religiosa. En concreto, sobre el hecho de que el gobierno en vigor introdujo en 2020 medidas para disminuir la importancia de las religiones en la educación formal y las diferentes enmiendas sobre el tema. El estudio diseñado pretende aportar evidencias de que las políticas públicas actuales no están alcanzando eficazmente el objetivo de generar una educación religiosa inclusiva y que promueva el pensamiento crítico (Pfoh, 2013). Los resultados

obtenidos hasta la fecha muestran una percepción generalizada de que las políticas no están proporcionando los recursos ni el enfoque adecuado para abordar la diversidad religiosa y cultural presente en las aulas (Krumm, 2009; Plater, 2020). Por el contrario, cada vez se le concede menos importancia a esta asignatura, llegando a menospreciar la labor de los profesores que la imparten (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2021; Conferencia Episcopal Española, 2023). Los resultados del estudio sobre la percepción del profesorado de religión en Aragón respecto a las políticas públicas y la educación religiosa tienden a destacar la importancia de abordar de manera integral la diversidad religiosa y cultural en las aulas, así como de promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Esto requiere un compromiso renovado por parte de las autoridades educativas para revisar y reformar las políticas y enfoques pedagógicos en el ámbito de la educación religiosa, con el objetivo de garantizar una educación inclusiva y que responda a las necesidades reales de los estudiantes en un contexto multicultural y diverso.

Referencias

- Alto Comisionado para las Minorías Nacionales (ACMN) (1996). *Recomendaciones de la Haya relativas a los derechos educativos de las minorías nacionales*. Prinsessegracht.
- Andrade, G. E. (2002). "Las nuevas tendencias religiosas a partir de la globalización." *Revista de Ciencias Sociales*, 8, 62-74.
- Callejo, J. (2010). "Privatización, desinstitucionalización y persistencia de la religión en la juventud española." *Revista de Estudios de Juventud*, 91, 29-47.
- Camarena, M. E. y Tunal, S. (2009). "La religión como una dimensión de la cultura." *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 22, 1-15.
- Comisión Episcopal Española (2023). Nota de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura sobre las estadísticas de la asignatura de Religión 2022-23.
- Khader, B. (2015). "Los musulmanes en Europa, la construcción de un 'problema'." *La Búsqueda de Europa: Visiones en Contraste*, 302-324.
- Koukounaras, M. (2022). "The Socio-Pedagogical Dynamics of Religious Knowledge in Religious Education: A Participatory Action-Research in Greek Secondary Schools on Understanding Diversity". *Religions*, 13, 395.
- Krumm de Nikolaus, S. (2009). "Formación religiosa y desarrollo del pensamiento crítico." *RIEE| Revista Internacional de Estudios en Educación*, 9, 95-126.
- Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Varsovia: Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE).
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. *Perspectivas ciudadanas y del profesorado hacia la religión, su presencia pública y su lugar en la enseñanza*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021.
- Pfoh, E. (2013). "Revisitando el mito del despotismo oriental: Por una antropología política crítica de Medio Oriente." *ANMO: África del Norte y Medio Oriente*, 2, 108-127.
- Plater, M. (2020). "What is religious education for? Exploring SACRE member views." *Religion & Education*, 47, 55-76.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO Education Sector, Paris.

UNIZAR es diversidad. Estrategias para impulsar las políticas LGTBI+ en el mundo universitario

Sergio Valdivielso Pardos, Carmen Bentué Martínez, Ángel Pueyo Campos
Universidad de Zaragoza

Resumen

Este trabajo quiere responder a los intereses de la Universidad de Zaragoza para promocionar la igualdad de oportunidades de todas las personas, e impulsar políticas activas contra la discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género. El estudio de las actitudes, valores y experiencias socioespaciales del colectivo LGTB+, de manera específica en la Universidad de Zaragoza, va a permitir ayudar a su desarrollo, fomentar las oportunidades, y dotar a los decisores políticos, técnicos y a este grupo de conocimiento e información para su gestión y empoderamiento de los espacios de vida, impulso de las oportunidades, la equidad y el desarrollo de políticas de igualdad socioprofesional. Igualmente, desde el punto de vista científico y técnico se quieren innovar en modelos de trabajo en formatos libres para el análisis de datos, validación de resultados, gestión de cartografías temáticas y elaboración de informes para un correcto diseño de políticas y acciones dentro de las distintas áreas de trabajo que van a trabajar con la comunidad LGTB+ en la Universidad de Zaragoza, y que puedan ser aplicables a otras instituciones públicas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Referencias

El asombro y el aprendizaje por descubrimiento como método para favorecer el aprendizaje significativo

Mireya Mallén Berdejo, Alberto Quílez Robres, Cecilia Latorre Cosculluela
Universidad de Zaragoza

Resumen

1. Fundamentación

En el siglo XXI, la educación debe adaptarse a los cambios constantes. Para ello, Jacques Delors (2013) propone Los Cuatro Pilares del Saber: formar individuos capaces de aprender continuamente, aplicar conocimientos prácticos, convivir pacíficamente y desarrollarse integralmente. Mediante una instrucción científica apropiada, y con la guía de un maestro, se ha observado que los niños pueden involucrarse en experiencias que mejoran su comprensión de las ciencias y el conocimiento científico (Akerson et al., 2011). - Educar en el asombro: El asombro, o "el deseo de conocer" según Tomás de Aquino, es innato en los niños. Montessori defiende un aprendizaje desde dentro, donde el niño sea el protagonista (Gorris, 2013). Este enfoque implica, según L'Ecuyer (2014), respetar la libertad interior de los niños, considerar sus ritmos de aprendizaje, fomentar el juego libre y rodearlos de belleza. Esto permite cuestionar, explorar y comprender los fenómenos naturales, favoreciendo una mayor apreciación y comprensión de la ciencia (Camuñas, 2021). - Aprendizaje por descubrimiento: Según Bruner (2011) se busca hacer pensar al alumnado y promover el conocimiento a través de la experiencia, permitiendo seguir el curso natural del aprendizaje. Las características incluyen la búsqueda de soluciones, autocrítica, comprobación de hipótesis y autonomía. La experimentación requiere una estrecha relación entre pensamientos y acciones, siendo una actividad natural desde el nacimiento (Pedreira, 2006). - Aprendizaje significativo: Ausubel (1983) propone construir conocimientos a partir de experiencias previas y nuevas ideas, requiriendo la intención de aprender y participación activa. La experimentación permite recrear y mejorar el entendimiento científico. Bello (2012) destaca la complejidad de integrar nuevos conocimientos, que requiere múltiples situaciones de aprendizaje y tiempo para el desarrollo de habilidades como comparar, relacionar, analizar y justificar resultados.

2. Objetivo.

Despertar el interés por la naturaleza entre los alumnos de 3º de Educación Infantil, utilizando actividades prácticas centradas en el tema de las plantas para fomentar la exploración autónoma, la reflexión y el aprendizaje significativo.

3. Propuesta.

La intervención se realizó en un aula de 20 alumnos de 3º de Educación Infantil en Zaragoza con la finalidad de despertar el interés por la naturaleza. La colaboración de las familias fue fundamental. Durante tres sesiones de experimentación, de 40 minutos cada una, se buscó fomentar la exploración autónoma y la reflexión del alumnado con la temática de las plantas, partes y crecimiento. Los alumnos, divididos en grupos cooperativos, realizaron los experimentos. El primero de ellos se realizó fuera del aula concretamente en el huerto escolar, mientras que el resto de los experimentos se desarrollaron en el aula. El primero, consistió en la siembra de semillas y en la observación de su crecimiento, formulando hipótesis (tiempo que tardan en germinar, cuidados que pueden necesitar, cómo creen que se colocan los recursos para la siembra y ritmo de crecimiento) y tomando fotografías. En la segunda sesión, exploraron cómo la absorción de agua con colorante afecta la pigmentación de las plantas, formulando predicciones (¿a más colorante mayor es la pigmentación? ¿Y si mezclamos varios colorantes?,...), observando resultados y ofreciendo explicaciones (POE). En el último experimento, se busca una explicación sobre cómo las plantas

buscan la luz a pesar de los obstáculos creados (¿Qué hará la planta si la metemos dentro de una caja totalmente cerrada?, ¿Y si le hacemos un agujero?,...). La finalidad es adquirir aprendizajes significativos y una actitud positiva hacia la ciencia. La evaluación se realiza mediante un anecdotario y una lista de control. Como evaluación final, los alumnos participaron en un Kahoot en equipos, usando una tablet por grupo. Se realizaron ocho preguntas sobre temas relacionados con los experimentos y los conceptos aprendidos (partes de la planta (raíces, tallo, hojas, flores, frutos), qué necesitan para crecer, que pasa si no tienen agua,...), con el objetivo de salvar el planeta de un "villano" que amenazaba la vegetación. Las preguntas incluían opciones múltiples con imágenes o afirmaciones verdaderas/falsas, diseñadas para evaluar la comprensión de los estudiantes de manera sencilla.

4. Resultados. El alumnado mostró un notable progreso en su participación y compromiso, a pesar de su falta de experiencia en experimentación al aire libre en el desarrollo del primer experimento. Se observó un fomento de la exploración autónoma y la reflexión entre hipótesis y resultados, promoviendo un aprendizaje significativo al relacionar teoría y práctica. Se destacó el trabajo en equipo, a pesar del nerviosismo inicial debido a la novedad de las actividades. Se lograron los objetivos en los experimentos, con un mayor dominio en el primero y una mejora en la predicción y justificación de resultados en el tercero. Además, se destacó la habilidad para reconocer partes y cuidados de las plantas. En el Kahoot, los resultados fueron positivos, evidenciando motivación y colaboración en la aplicación de conocimientos.

5. Conclusiones. En la experiencia didáctica se destaca el uso de un enfoque interactivo y dinámico, alineado con las ideas de aprendizaje a través del asombro y descubrimiento. Los alumnos participan activamente y construyen sus propias ideas con la guía de la maestra, promoviendo el aprendizaje significativo. Se observa una conexión entre conocimientos previos y nuevos. Estas metodologías promueven la motivación interna por el aprendizaje ajustándose a la sociedad actual donde la reflexión y la autonomía son fundamentales.

Referencias

- Akerson, VL, Buck, GA, Donnelly, L.A et al. (2011) La importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la naturaleza de las ciencias en la primera infancia. *J Sci Educ Technol* 20 , 537–549. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9312-5>
- Ausubel, D (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1- 10.
- Bello, Y. (2012). El lenguaje como herramienta en el aprendizaje de la aritmética en educación inicial caso: tercer nivel del jardín de infancia de la unidad educativa “Moral y Luces”. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo
- Bruner, J. (2011). Aprendizaje por descubrimiento. NYE U: Iberia.
- Camuñas Rodríguez, A. M. (2021). Educar en el asombro en el aula de Educación Infantil (Bachelor's thesis). Recuperado de: <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2054>
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación, Informe para la Unesco sobre Educación Superior. *Revista Galileo*, 23, 103-110.
- Gorris, T. (2013). Fomentado la autonomía académica con material montessori en niños de primero de básica (Bachelor's thesis, Quito: USFQ, 2013).
- L'Ecuyer, C. (2014). La educación en el asombro: un enfoque nuevo (o no tan nuevo) en el aprendizaje. Publicado como “Hipótesis y Teoría” en la revista “Frontiers in Human Neuroscience. Barcelona, España.

El bosque de los sueños: Generando oportunidades de participación para el alumnado del grado en Terapia Ocupacional

María Gema Puig Esteve, Alba Cambra Aliaga

Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La vinculación entre teoría y práctica es uno de los principales desafíos de la formación universitaria. En la titulación de Terapia Ocupacional este aspecto es especialmente relevante, puesto que formamos futuros profesionales cuyo trabajo está directamente relacionado con la salud ocupacional de las personas, grupos y comunidades, a través de una intervención que se fundamenta en el valor terapéutico de la ocupación y en el establecimiento de una relación terapéutica. Este interés por conectar la teoría, la práctica y la realidad profesional y social, se traduce en el diseño de propuestas como la que se presenta en esta comunicación, enmarcada dentro del proyecto CONECT-TO: Consolidando redes universidad-sociedad, incluido en el Programa de Innovación Estratégica de Titulaciones (PIET) de la Universidad de Zaragoza. Con esta premisa de establecer redes entre los contenidos de las asignaturas y las necesidades ocupacionales existentes en la comunidad, el curso pasado se inició, dentro de la asignatura “Actividades para la Independencia Funcional III: Desempeño en el juego, ocio y educación”, una breve colaboración con algunas entidades que utilizaban en sus propuestas el juego y/o el ocio como herramienta terapéutica, y que o bien contaban en su equipo con un profesional de la Terapia Ocupacional, o bien eran conocedoras del aporte que esta disciplina puede realizar en el ámbito en el que se ubica su propuesta institucional, como era el caso del colegio Santa Magdalena Sofía, perteneciente a la Fundación Educativa Sofía Barat. Dada la apuesta de este centro escolar por la inclusión, compartieron con el alumnado de Terapia Ocupacional su defensa e interés por la generación de espacios vivenciales y accesibles, planteamientos que son fundamentales para su formación como terapeutas ocupacionales. Desde un primer momento, el centro escolar planteó la idea de crear un rincón de la calma, continuando con la generación de espacios de aprendizaje en su patio. Un espacio que invitase a quedarse, a permanecer, como han llevado a cabo en otros rincones del patio escolar estos últimos años. Y para ello proponían el aprovechamiento de un espacio del patio del colegio, cercano a los columpios, que cuenta con un arbolado y que en este momento tiene uso exclusivamente ornamental. Sensibles a esta demanda, un grupo de alumnas y alumnos elaboró una propuesta en la que esbozaba un posible espacio de calma que llamaron Dream Forest, por tratarse de un espacio soñado y deseado desde el centro escolar. Una idea que se trasladó al colegio y que se convirtió en el germen de la experiencia que se recoge en esta comunicación. Objetivos: Generar oportunidades de participación donde el alumnado del grado en Terapia Ocupacional pueda aplicar los conocimientos trabajados en la asignatura. Favorecer la implicación del alumnado en un proceso participativo fundamentado en la educación inclusiva. Propuesta. Dream Forest se ha consolidado este curso como un proyecto de recreo inclusivo puesto en marcha en el colegio concertado Santa Magdalena Sofía, situado en el barrio zaragozano de Valdefierro, (centro de Atención Preferente con Trastorno de Espectro Autista), con la colaboración del grado de Terapia Ocupacional de la universidad de Zaragoza. De manera resumida, el proyecto pretende la creación de un espacio de autorregulación, una zona de descanso, de juego de poca intensidad y también de curiosidad, de gestión de las emociones, de práctica de valores y desarrollo de actitudes. Un lugar que invite a la calma y a la tranquilidad. Para articular la colaboración y la implicación con dicho proyecto desde el grado en Terapia Ocupacional, se

organizó la creación del grupo de trabajo “equipo Dream Forest”. Dicho equipo se configuró con alumnado de tercero, cuarto y varias docentes del grado en Terapia Ocupacional, junto con responsables del proyecto pertenecientes a la comunidad educativa del colegio. Además, se contó con colaboraciones puntuales de alumnas egresadas. En la fase de motivación, como parte fundamental de la propuesta, se recalcó que se trataba de un proyecto incipiente, vivo, colaborativo y dinámico, por lo que no estaba prefijada ni la participación ni los resultados. Esto permitió la adaptación de cada persona a sus posibilidades de participación, así como la realización de propuestas y aportaciones. Para operativizar el trabajo del grupo, se propuso organizarlo en torno a tres de las acciones que iban a llevarse a cabo como parte del proyecto. Así cada persona decidió en cuál quería implicarse, en función de su disponibilidad y sus preferencias: 1. Difusión: Equipo encargado de dar a conocer el proyecto y sus avances a los distintos agentes implicados e interesados (alumnado del colegio, mediadores, familias, compañeras de clase, etc), así como de participar en aquellos foros donde se viera interesante compartir la experiencia (redes, congresos, jornadas, etc). . 2. Diseño: con el cometido de trabajar junto con el equipo del centro escolar en las jornadas del proyecto Imagina tu patio, que tuvieron lugar durante seis semanas consecutivas en octubre y noviembre de 2023.. 3. Dinamización : responsable del contacto con el centro escolar para ir elaborando lo que se gestase en el equipo de diseño. Un pilar fundamental para garantizar en todo momento el proceso colaborativo, y que los protagonistas reales del proyecto sean el alumnado, sus familias, docentes y personal del colegio. Su papel va desde el asesoramiento en la elaboración de soportes que favorezcan la participación de toda la comunidad educativa, hasta la elaboración de materiales y soportes en clave inclusiva. Resultados. En este momento se mantiene un grupo de 37 alumnas y alumnos que colaboran y contribuyen con su ilusión, sus aportaciones, sus propuestas y su trabajo, en función de sus posibilidades. Se recoge a continuación un resumen del proceso llevado a cabo, que refleja el compromiso y las posibilidades de la propuesta: ACTUACIONES LLEVADAS A CABO DE SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2023. Primer contacto, recogida de necesidades y propuesta inicial. Curso 22-23. Apoyo en la presentación del proyecto a la convocatoria de Etopía: Como primera actuación, se acompañó al centro escolar en la presentación a la convocatoria “Imagina tu patio”, programa de Etopía Centro de Arte y Tecnología que surge de la colaboración de los Laboratorios de Innovación Abierta CESAR de la Universidad de Zaragoza. Presentación de la propuesta de colaboración al centro escolar y firma de convenio con la Universidad de Zaragoza. Difusión del montaje con la información para motivar la participación del alumnado de tercero del grado en Terapia Ocupacional. Reunión informativa en la facultad de Ciencias de la Salud sobre la propuesta de colaboración. Configuración del equipo de voluntarias y voluntarios, entre el alumnado del grado en Terapia Ocupacional (equipo Dream Forest).

Presentación del equipo responsable del proyecto Dream Forest por parte del centro escolar y visita al jardín sensorial de la Facultad de Ciencias de la Salud. Visita del alumnado del grado en Terapia Ocupacional al centro escolar para conocer los proyectos inclusivos y las necesidades. Participación del equipo de dinamización en dos sesiones en el centro escolar para practicar técnicas participativas. Diseñaron una maqueta que ha servido para motivar la asunción del proyecto por parte del equipo docente del centro escolar. Participación del equipo de diseño en las seis sesiones de Etopía (10 alumnas y alumnos de tercero y cuarto, una docente del grado y dos profesoras del centro escolar). En este momento se está organizando la fase de difusión para implicar a la comunidad docente en el diseño del espacio de calma y concretando la colaboración

del equipo Dream Forest. Conclusiones. Es sabido que el trabajo en red fomenta la cultura colaborativa y la participación, contribuyendo a mejorar la motivación, la creación de nuevas oportunidades y el fortalecimiento de los recursos disponibles, lo cual ha facilitado la transferencia de los aprendizajes, además de posibilitar la puesta en marcha de competencias transversales que son difíciles de potenciar en el contexto académico, pero que resultan fundamentales para el ejercicio profesional. Fundamentalmente, conectar el contenido de la asignatura con el proceso participativo en el contexto real de un centro escolar ha permitido al alumnado experimentar con el diseño de espacios inclusivos que posibilitan la participación, y comprobar que es posible trasladar las propuestas del papel a la práctica. Por otra parte, el contacto con un centro escolar tan comprometido con la inclusión, el compartir con el equipo directivo, docentes y alumnado estrategias y necesidades cotidianas para generar oportunidades de participación, ha despertado nuevos intereses formativos en el alumnado, además de generar expectativas en relación con el aporte que pueden realizar como profesionales formados en la defensa de la justicia ocupacional. La respuesta generosa, implicada y colectiva de un grupo numeroso de alumnos y alumnas nos hace repensar la necesidad de continuar apostando por metodologías vivenciales que pongan en valor el uso terapéutico del self y el valor de la ocupación significativa como garante de inclusión.

Referencias

- American Occupational Therapy Association (AOTA). (2020). Occupational therapy practice framework: Domain and process (4th ed.). American Journal of Occupational Therapy, 74(Suppl. 2), 7412410010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001>
- Puig, J.M., Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2011). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona, Octaedro-M.E.C.
- Giangreco, S. (2007). Redes interinstitucionales para la formación docente y la inclusión. Fundación SES/ Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Localizado el 27 de enero en <https://docplayer.es/10331778-Redes-interinstitucionales-para-laformacion-docente-y-la-inclusion-lic-silvio-giangreco-fundacion-ses-universidadnacional-de-lomas-de-zamora.html>

Percepciones y Desafíos en la Integración de Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria: Un Enfoque desde la Formación y el Pensamiento Crítico

Ana Gracia, Magalí Denoni

Universidad de Zaragoza

Resumen

El avance de la Inteligencia Artificial (IA) ha permeado diversos aspectos de la sociedad contemporánea, incluyendo el ámbito académico. Su adopción suscita tanto oportunidades como preocupaciones, desde la personalización del aprendizaje hasta la limitación del pensamiento crítico (Konecki et al., 2023). En este estudio, se examina la percepción desde la perspectiva de estudiantes en el sistema universitario hacia esta transformación y se propone una metodología que combina la investigación empírica con la formación práctica. La diversidad de opiniones dentro del sistema universitario refleja la complejidad de este fenómeno. Mientras algunos docentes manifiestan escepticismo y preocupación por la amenaza que representa la IA (Walczak and Cellary 2023), otros reconocen su potencial y la necesidad de información. Por su parte, los estudiantes muestran una mezcla de entusiasmo y aprehensión, resaltando la importancia de una formación adecuada en estas tecnologías (Zhai 2022; Carballedo, 2024). Independientemente de la opinión de una u otra parte, la IA no va a desaparecer (Lacey and Smith 2023, 124-126), sino que la alfabetización en IA se va a convertir en una habilidad esencial (Lacey and Smith 2023, 124-126) clave en el ámbito laboral (Escotet 2023, 1-10) y los estudiantes la necesitarán manejar, por lo que es imperativo que los educadores incorporen rápidamente estas herramientas en su formación (Konecki et al., 2023) para que el alumno la utilice de una forma que no solo no limite su educación, sino que sirva de vía de desarrollo de capacidades clave como el pensamiento crítico (Zhai 2022; Walczak and Cellary 2023, 71-100). Para explorar más a fondo estas percepciones, se ha llevado a cabo un estudio piloto, utilizando un diseño de investigación en el que se han utilizado metodologías cuantitativas y cualitativas. La muestra de esta primera fase del estudio está formada por 15 alumnas de cuarto curso de Magisterio de Educación Infantil, que están cursando sus Trabajos de Fin de Grado. En primer lugar, se ha realizado una encuesta mediante un cuestionario sobre el uso de la IA en el ámbito personal y en el académico. Posteriormente, se les dio una formación online práctica sobre herramientas de IA. En dicha formación se presentaron aplicaciones de reciente creación, como Perplexity, Scite, SciSpace y Jenni AI, con las que las participantes pudieron practicar con ejercicios concretos. La formación concluyó con recomendaciones sobre el uso de estas herramientas en sus trabajos académicos y su aplicación ética y crítica. Tras la formación, se llevó a cabo un grupo de discusión con las alumnas para profundizar en las opiniones y actitudes de las participantes. Los resultados obtenidos en el cuestionario previo a la formación mostraban actitudes escépticas y contrarias al uso de la IA en el ámbito académico, por considerarlo deshonesto y poco fiable. Sin embargo, tras la formación en la que pudieron ver diferentes herramientas más allá de Chat GPT y sobre pautas para un uso ético de las mismas, las participantes se mostraron abiertas a incorporar habilidades de búsqueda y contraste de la información propuesta en las herramientas de IA, y reconocieron el potencial que puede tener tanto el el producto final de su trabajo como en su formación.

A pesar de la resistencia inicial hacia la IA percibida como un medio de copia más que como un recurso útil, los datos del grupo de discusión posterior a la formación revelan un cambio significativo en la percepción del alumnado. Se observa que la formación ha tenido un impacto positivo en la percepción de las alumnas hacia la IA. El grupo de discusión refleja opiniones más

favorables hacia la herramienta, especialmente cuando se emplea con responsabilidad y sentido crítico. Se destaca que todas las alumnas comenzaron a utilizar una o dos de las herramientas presentadas durante la formación, y expresaron un cambio de opinión una vez visualizaron las posibilidades que ofrecen con un uso adecuado. Este estudio pretende ser el comienzo de un proyecto mayor, que permita arrojar evidencias sobre las percepciones y desafíos en la integración de la IA en la educación universitaria, y defender que los estudiantes universitarios precisan de formación en estas herramientas para valorar su utilidad y sus potenciales en el ámbito académico, subrayando la importancia de la formación y el pensamiento crítico como pilares fundamentales para su uso efectivo y responsable.

Referencias

¿Se conectan las matemáticas con otras áreas? Evidencias desde una facultad de educación

Raquel Fernández-César, Alfonso Jiménez-Alcázar, Blanca Martínez Sánchez-Arévalo, Marcos Rabelo Procopio

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Introducción

La ley de educación, LOMLOE, que se ha implantado recientemente en España tiene una filosofía fundamental: deshacer los compartimentos entre las asignaturas y conectarlas de manera similar a como aparecen en la vida real. Su elemento nuclear metodológico son las situaciones de aprendizaje. No existen situaciones solo de matemáticas, o solo de ciencias naturales, o música, sino que, como en la vida, en las situaciones que tenemos que afrontar fuera de la escuela conviven las matemáticas con cualquier otro contenido dependiendo del contexto. En una situación de aprendizaje los contenidos de cada área involucrada están conectados de manera coherente. En el ámbito de la educación matemática el establecimiento de relaciones y conexiones está reconocido como una buena práctica educativa (Alsina y Planas, 2009; Alsina et al., 2016; Geist, 2009), así como uno de los procesos matemáticos fundamentales tanto por el National Council of Teachers of Mathematics (2000) como en el desarrollo de la competencia matemática (Niss, 2002; OCDE, 2004). Sin embargo, en estudios empíricos aparece como uno de los procesos menos empleados por los docentes en servicio (Fernández et al., 2020; León Mantero et al., 2020). Por ello, a nuestro entender, las conexiones son especialmente relevantes en educación matemática, pues sin conectar los contenidos de distintas áreas no puede darse una situación asimilable a las halladas en la vida cotidiana, siendo que la preparación para resolver este tipo de situaciones constituye un objetivo general de la formación obligatoria en todos los países de nuestro entorno. Si los maestros/as que lleguen a las aulas deben trabajar proponiendo situaciones de aprendizaje, en su formación inicial deberían estar aprendiendo a trabajar de esa manera. En las asignaturas de aula en la formación inicial docente, el establecimiento de conexiones entre áreas es escaso (Martínez et al., 2020). Si en las aulas esta forma de trabajar no se enseña, podría aprenderse en las asignaturas prácticas. Por ello, este trabajo pretende recabar evidencias sobre si en las aulas en las que el estudiantado de futuros maestros y maestras realiza sus prácticas se conectan las matemáticas con otras áreas, lo que constituye nuestra pregunta de investigación.

Método

Los participantes han sido las personas observadoras en esta investigación sin influencia en los fenómenos educativos observados, por lo que la investigación es exploratoria y descriptiva de un fenómeno educativo en un contexto concreto, y se enmarca en la educación etnográfica mediante observación naturalista (Álvarez, 2008).

Participantes: 23 estudiantes de Prácticum II asignados al área de didáctica de matemáticas en la Facultad de Educación de Toledo.

Instrumento: encuesta mediante cuestionario con 31 preguntas abiertas y cerradas, de las cuales 3 hacían referencia al objetivo de este estudio. Estas son: ¿se trabaja de forma aislada la materia de matemáticas o has observado que se trabaja juntamente con otras áreas?; pon algún ejemplo que hayas vivenciado; ¿qué estrategias utiliza el maestro para trabajar en conjunto las materias?

Procedimiento: fue aprobado por el comité de ética en investigación social de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEIS-634122-B5K2).

Análisis de datos: Microsoft Excel para frecuencias y porcentajes, ATLAS.ti 22 para preguntas abiertas, extrayendo códigos para su interpretación mediante un análisis deductivo.

Resultados

En 13 casos encuentran el trabajo matemático aislado siempre o casi siempre, 8 conjunto siempre o casi siempre, y 2 esporádicamente conjunto; áreas con las que la conectan, 2 participantes declaran que con ciencias naturales y sociales; 1 dice que en plástica; 2 con educación física; 1 declara que se usa sobre todo con lengua castellana; y 2 que con todas las asignaturas. Por otro lado, hay 2 estudiantes que declaran que se usa esporádicamente con inglés. Las estrategias pedagógicas usadas fueron contestadas por 3 participantes, destacando 2 que indican experiencias de la vida cotidiana como una fiesta de cumpleaños.

Conclusiones

Solo 2 de los 23 reportan que se conecta la matemática con todas las áreas, y 5 que se conecta con alguna otra en línea con estudios previos (Fernández et al., 2020; León-Mantero et al., 2020). Esto aporta evidencias de que en la formación inicial el estudiantado está recibiendo una formación escasamente adecuada al establecimiento de conexiones en las aulas universitarias y en sus asignaturas de prácticas. A futuro, incorporar las conexiones como parte de la formación inicial docente contribuyendo a la creación de propuestas didácticas no compartimentadas sino similares a situaciones de la vida cotidiana, es el desafío que deben afrontar las facultades de educación, cuyo principal objetivo es que el estudiantado egresado tenga todas las competencias para desempeñar su labor docente en un aula real.

Referencias

- Alsina, A., Novo, M. L., y Robles, A. M. (2016). Redescubriendo el entorno con ojos matemáticos: Aprendizaje realista de la geometría en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 5(1), 1-20.
- Planas, N., y Alsina, A. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas: infantil, primaria, secundaria y educación superior* (Vol. 257). Barcelona: Graó.
- Álvarez-Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, (24), 10.
- Fernández, R., Prada, R., y Hernández, C. A. (2020). Mathematical processes and pedagogic practice: Characterization of the teachers in basic and middle education. *Revista Espacios*, 41(13). Recuperado el 14/02/2024 de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411308.html>
- Geist, E. (2009). *Children are born mathematicians: Supporting mathematical development, birth to age 8*. Upper Saddle River, Pearson.
- León-Mantero, C., Pinto, N. S., Gómezescobar, A., y Fernández-Cézar, R. (2020). Dominio afectivo y prácticas docentes en Educación Matemática: un estudio exploratorio en maestros. *Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16(58), 129-149. Recuperado el 14/02/2024 de <https://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/101>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en: «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, p.122868-122953.

Ser agente causal de la propia vida. Evaluación de la autodeterminación a través de la Escala AUTODDIS.

Eva Vicente Sánchez¹, María Ángeles Bravo Álvarez¹, Verónica Marina Guillén Martín², Patricia Pérez Curiel¹, Silvia Martínez Perramon³, Cristina Mumbardó Adam³

¹ Universidad de Zaragoza

² Universidad de Cantabria

³ Universidad de Barcelona

Resumen

FUNDAMENTACIÓN. Según Shogren et al, (2017) la autodeterminación se entiende como una característica disposicional que implica actuar como agente causal de la propia vida, actuando al servicio de metas libremente elegidas. Parece indiscutible la importancia de ser agente causal de la propia vida o, lo que es lo mismo, poder tener y sentir el control de las cosas que nos suceden a nuestro alrededor. Así, desarrollar y tener la oportunidad de mostrar autodeterminación desde la infancia/adolescencia y durante la vida adulta, entendida de esa manera, es un derecho altamente deseado por cualquier persona. Por ello, incentivar el desarrollo de las habilidades relacionadas con la autodeterminación desde la infancia y procurar los apoyos necesarios para tener oportunidades para mostrar conductas autodeterminadas se convierte en un aspecto clave en la vida de todas las personas, y es especialmente relevante para aquellas que pueden tener dificultades o que tradicionalmente han visto limitado el ejercicio de este derecho (como son los jóvenes con discapacidades intelectuales y del desarrollo). En este contexto, se han desarrollado a nivel internacional distintas herramientas de evaluación orientadas a identificar las necesidades en el área de autodeterminación (Mumbardó et al., 2018; Shogren et al., 2020; Verdugo et al., 2021); así como también distintos programas o propuestas de intervención que guían las buenas prácticas para promover habilidades, actitudes y conductas en este ámbito (Álvarez et al., 2022; Mumbardó et al., 2017). **OBJETIVOS.** El objetivo de este trabajo es presentar el proceso de desarrollo y validación de la Escala AUTODDIS, una herramienta diseñada para evaluar la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual de entre 11 y 40 años utilizando la información de terceros. Asimismo, se presentan también datos del funcionamiento de la Escala teniendo en cuenta distintas comorbilidades presentes en la muestra de validación (problemas de conducta; problemas de lenguaje y comunicación; o trastornos del espectro autista, entre otros) y también evidencias empíricas de su validación reciente en adultos con problemas de salud mental grave. **METODOLOGIA Y RESULTADOS.** La Escala AUTODDIS fue elaborada a partir de un proceso riguroso de construcción basado en la literatura científica y en el desarrollo de un estudio Delphi con expertos (Vicente et al., 2019) y, tras su desarrollo, se validó utilizando una muestra de 541 personas con discapacidad intelectual, mostrando sólidas evidencias de fiabilidad y validez de la escala (Verdugo et al., 2023; Vicente et al., 2020) que respaldan la consistencia interna de la misma, la fiabilidad inter-evaluadores y la estructura multidimensional de la escala acorde al modelo teórico vigente (Shogren et al., 2017). Además de los resultados de validación, se presentan resultados descriptivos del nivel de autodeterminación en distintas submuestras (i.e., participantes con problemas de conducta; problemas de lenguaje y comunicación; o trastornos del espectro autista, entre otros). Recientemente, se ha aplicado a 333 adultos con trastorno mental grave, mostrando igualmente buenos resultados de fiabilidad y validez basada en la estructura interna (Bravo et al., 2023). **CONCLUSIONES.** Los resultados derivados de la investigación desarrollada permiten garantizar que la herramienta proporciona información útil, fiable y válida

sobre la autodeterminación tanto en personas con discapacidad intelectual, como en personas con problemas de salud mental; y se discuten nuevos y futuros ámbitos de investigación en esta línea (como es el ámbito de las personas con trastorno del espectro autista).

Referencias

- Álvarez, O., Vicente, E., & Mumbardó, C. (2022). Mejora de la autodeterminación y calidad de vida en adultos con necesidades generalizadas de apoyo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(4), 109-129.
- Bravo-Álvarez, M. Á., Vicente, E., Coma-Roselló, T., Miguel-Sesma, M. C., & Cerdán, A. (2023). Assessment of self-determination in mental health: A new application field of the AUTODDIS scale. *Psychiatric Rehabilitation Journal*.
- Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., Giné, C., Shogren, K. A., & Vicente Sánchez, E. (2018). Psychometric properties of the Spanish version of the Self-Determination Inventory Student Self-Report: A structural equation modeling approach. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(6), 545-557.
- Mumbardó-Adam, C., Vicente, E., Giné, C., Guardia, J., Raley, S. K., & Verdugo, M. Á. (2017). Promoviendo la autodeterminación en el aula: el modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 48(2), 41-59.
- Shogren, K. A., Little, T. D., Grandfield, E., Raley, S., Wehmeyer, M. L., Lang, K. M., & Shaw, L. A. (2020). The Self-Determination Inventory–Student Report: Confirming the factor structure of a new measure. *Assessment for Effective Intervention*, 45(2), 110-120.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2017). Causal agency theory. Development of self-determination through the life-course, 55-67.
- Verdugo, M. Á., Vicente, E., Guillén, V. M., Sánchez, S., Ibáñez, A., Fernández, R., ... & Vived, E. (2021). *Escala AUTODDIS: Evaluación de la autodeterminación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Manual de aplicación y corrección*. Publicaciones INICO
- Verdugo, M. A., Vicente, E., Guillén, V. M., Sánchez, S., Ibáñez, A., & Gómez, L. E. (2023). A measurement of self-determination for people with intellectual disability: Description of the AUTODDIS Scale and evidences of reliability and external validity. *International journal of developmental disabilities*, 69(2), 317-326.
- Vicente, E., Guillén, V. M., Gómez, L. E., Ibáñez, A., & Sánchez, S. (2019). What do stakeholders understand by self-determination? Consensus for its evaluation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(1), 206-218.
- Vicente, E., Verdugo, M. A., Guillén, V. M., Martínez-Molina, A., Gómez, L. E., & Ibáñez, A. (2020). Advances in the assessment of self-determination: Internal structure of a scale for people with intellectual disabilities aged 11 to 40. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(9), 700-712.

Revisión y adaptación de un instrumento para la detección temprana del talento musical

Marc Ojeda Allba

Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. En el marco de una atención educativa inclusiva que busca dar respuesta a las necesidades de un alumnado cada vez más heterogéneo en el ámbito escolar, encontramos, como una base fundamental, la necesidad de detección e identificación temprana de dichas necesidades. Asimismo, dentro de ese alumnado diverso existe un colectivo que actualmente se encuentra a la cola de los datos de identificación en España y Aragón: el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (en adelante ACI). Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso 2021-2022 había un total de 228 alumnos de enseñanzas no universitarias con ACI identificados en Aragón, constituyendo un escaso 0,1% del alumnado aragonés (Alba, 2023). Diversos autores (Artiles, 2022; Quintero y Morón, 2011; Tourón y Reyero, 2001) hacen hincapié en la importancia de identificar al alumnado con ACI lo más tempranamente posible, en vistas a poder llevar a cabo intervenciones educativas adecuadas a sus necesidades, y a evitar que estos discentes se desmotiven, no desarrollen sus talentos, pierdan el interés por aprender o incluso sufran fracaso escolar. Para ello, es fundamental disponer de herramientas que faciliten a los maestros la tarea de detectar indicadores propios del alumnado con ACI dentro del aula, mediante la observación en el día a día. Por otra parte, dentro del heterogéneo sector de las ACI, se puede hablar de un perfil de alumnos que presentan altas capacidades musicales y que pueden desarrollar el talento musical. Son muchos los estudiosos de las ACI que hablan de la existencia del talento musical y que consideran posible y necesaria su identificación en edades tempranas para posibilitar su desarrollo (Renzulli, 1977; Castelló y Batlle, 1996; Gardner et al., 2000; citados en Lázaro, 2015). En estos términos, otros autores vinculados al ámbito musical (Arsic, 2016; López-Íñiguez y McPherson, 2023) denuncian la falta de investigaciones y experiencias educativas vinculadas a la identificación e intervención con el alumnado con potencial para el talento musical en contextos educativos formales y defienden la importancia de adaptar la enseñanza de la música para aquellos que tienen capacidades para aprenderla a un ritmo más rápido y con mayor profundidad que sus iguales, de igual manera que se hace con quienes tienen dificultades para ello. McPherson y Williamon (2015) definen el talento musical como la manifestación de unas habilidades musicales superiores desarrolladas a partir de haber realizado algún tipo de entrenamiento sistemático. Adrián-Torres (1990) determina que hay cuatro aptitudes musicales básicas para dicho talento musical: el sentido de la tonalidad, la habilidad que permite cantar y tocar de oído (oído interno o *innear ear*), el sentido del ritmo y la capacidad para reproducirlo, y la discriminación tonal. A partir de la revisión teórica del *statu quo* del alumnado con ACI en España, especialmente en lo referente a los bajos datos de identificación, y de la conceptualización del talento musical, se ha llevado a cabo la búsqueda, revisión y adaptación parcial de un instrumento para la detección temprana de discentes con potencial para el talento musical.

2. Objetivo. Revisar y adaptar un instrumento creado para la detección temprana del alumnado con ACI y un particular potencial para desarrollar el talento musical, para su uso en la Educación Primaria. 3. Metodología. Se ha seguido, en base a una metodología de enfoque cualitativo, una secuencia lógica y ordenada de trabajo dividida en dos momentos principales: una revisión bibliográfica inicial en torno a los conceptos estructurales del trabajo (ACI, detección e identificación de estas y talento musical) y una búsqueda, selección, revisión y adaptación

(cualitativa y verbal) de las variables e ítems de una escala preexistente para la detección temprana de alumnado con potencial para el talento musical en la etapa de Educación Primaria. Dicha escala recibe, en origen, el nombre de “Escala para la Detección temprana de Talentos Musicales” (o “escala TAMU”), y fue desarrollada por Artiles y Pérez (2015, citados en Artiles y Gutiérrez, 2021). Para la adaptación realizada se ha contado con la participación de dos expertos (uno en el ámbito de las ACI y otro en el de la educación musical); asimismo, se han revisado y modificado varios de los ítems y las variables de la escala original con objeto de matizar y profundizar en algunas cuestiones musicales técnicas y de adecuar dichos ítems al marco teórico desarrollado en materia de detección e identificación de las ACI.

4. Resultados. Se han obtenido dos resultados principales tras el trabajo realizado. Por un lado, un instrumento para la detección temprana del talento musical en la etapa de Educación Primaria, obtenido tras la revisión y adaptación cualitativa de la “escala TAMU” y conformado por un total de 23 ítems que combinan siete variables fundamentadas tanto en las aptitudes musicales básicas como en determinadas capacidades propias de las ACI que se consideran fundamentales en el desarrollo del talento musical. Por otro lado, una densa revisión teórica de conceptos en torno a las ACI, el talento musical y su situación actual en la Educación española, que permite abrir futuras líneas de trabajo e investigación en este ámbito.

5. Conclusiones. A partir de la revisión teórica y la adaptación del instrumento desarrolladas, se han extraído las siguientes conclusiones y líneas futuras de trabajo: (1) en España existe una parte significativa del alumnado con ACI que no ha sido identificado y que no ha visto sus necesidades educativas debidamente atendidas, por lo que resulta imprescindible desarrollar propuestas de actuación inclusivas que impulsen su detección e identificación con el objetivo de que comiencen a desarrollar su potencial y aprendizaje cuánto antes; (2) se puede poner a prueba la adaptación de la herramienta de detección del alumnado con potencial para el talento musical realizada en una muestra de grupos de la etapa de Primaria en colegios aragoneses, con vistas a estudiar su efectividad y utilidad; (3) sería interesante realizar una revisión cuantitativa y en mayor profundidad de la adaptación de la “escala TAMU” propuesta, para poder efectuar su validación o normalización.

Referencias

- Adrián-Torres, J. A. (1990). *Música y cerebro: Trastornos musicales en afásicos con lesiones unilaterales izquierdas* (Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=66384>
- Alba, N. (2023, 21 de septiembre). La comunidad autónoma que es un «infierno» para las altas capacidades: Las “dificultades” de 228 niños. *El Español*. <http://bit.ly/3scqF3Q>
- Arsic, A. (2016). Achievement identification and evaluation of musically gifted children in lower music school. *Research in Pedagogy*, 6, 13-26. <https://doi.org/10.17810/2015.20>
- Artiles, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*, XXVI(2), 91-103. <https://accedacris.ulpgc.es/jspui/handle/10553/115435>
- Artiles, C., & Gutiérrez, L. (2021). Normativización de una escala para la detección temprana de talentos musicales (TAMU). *Sobredotaçao*, 17, 193-220. <https://bit.ly/3Sumo6t>
- Lázaro, F. R. (2015). *Relación de aptitudes musicales, intelectuales y rasgos de personalidad e identificación del talento musical en escolares de diez a doce años* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127080>
- López-Iñiguez, G., & McPherson, G. E. (2023). Caring approaches to young, gifted music

learners' education: A PRISMA scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167292>

McPherson, G. E., & Williamon, A. (2015). Building gifts into musical talents. En G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development (second edition)* (pp. 340-360). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0018>

Quintero, J., & Morón, A. (2011). Alumnado con altas capacidades intelectuales. *Cuaderno de recursos: orientación en red para educadores y familias*, 4, 1-8. http://sauce.pntic.mec.es/falcon/altas_capacidades.pdf

Tourón, J., & Reyero, M. (2001). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54(2), 311-338. <https://bit.ly/3Qzpzrc>

La gamificación como recurso eficaz para la inclusión educativa en la didáctica de la lengua española

Verónica Moreno-Campos

Universitat Jaume I

Resumen

Fundamentación. La presente propuesta se centra en la enseñanza de la lengua en alumnado sin necesidades educativas y alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA). El alumnado con TEA presenta dificultades en el área de la comunicación y del lenguaje, lo que les provoca limitaciones a la hora de socializar e interactuar con sus iguales en la etapa escolar. Debido a estos problemas de comunicación, estas personas presentan “comorbilidad con otras alteraciones de salud mental como la ansiedad, la depresión y otros trastornos del estado de ánimo” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2016: 20). **Objetivo.** La investigación que se plantea persigue un objetivo lingüístico y social, pues la hipótesis es que una mejora en las habilidades de interrelación comunicativa (pragmática) conllevará una mejora en la propiocepción del individuo como un hablante hábil, lo que redundará en el aumento de las interacciones con sus iguales, aumentando su calidad de vida y bienestar social. Se plantea un análisis de las habilidades comunicativas pre y post intervención con el objetivo de poder contrastar si las habilidades pragmáticas interactivas han evolucionado gracias a la actividad didáctica. No se realizará una actuación centrada en las personas con trastorno del espectro autista al considerar que cualquier actuación educativa debe regirse por los principios establecidos por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), donde uno de los principales valores es la capacidad de diseñar e implementar actuaciones educativas inclusivas. Por este motivo, se plantean acciones educativas que fomenten el aprendizaje del sistema de toma de turnos (pragmática interactiva) con el objetivo de mejorar así las habilidades comunicativas entre niños y niñas con y sin TEA, tal y como ocurre en cualquier centro educativo. El objetivo principal de esta investigación es la mejora de las habilidades interpersonales pragmáticas en las personas con y sin trastorno del espectro autista. Los objetivos secundarios son: - Facilitar espacios de interacción lúdica entre personas con y sin TEA. - Incidir en los procesos de aprendizaje de la pragmática interactiva - Examinar la conducta conversacional previa y posterior a la intervención mediante robótica educativa para verificar si se ha producido un avance de los participantes en el uso efectivo de las reglas de interacción pragmática. - Validar el uso de la robótica educativa como una metodología facilitadora para las características de las personas con TEA. **Metodología.** La metodología escogida para llevar a cabo los talleres de enseñanza interactiva de las habilidades comunicativas es la robótica educativa. En primer lugar, se ha considerado el hecho de que la tecnología educativa supone un factor facilitador del aprendizaje para las personas con dificultades en el lenguaje al presentar la información de manera visual (Sanromà-Giménez, Lázaro-Cantabrana & Gisbert-Cervera, 2018; Durán Cuartero, 2021) y permite la comprensión de un hecho abstracto como es el lenguaje al reproducir las relaciones entre sus elementos de una manera corporeizada a través de los movimientos del robot en un tablero (Moreno-Campos y Rodríguez-Muñoz, 2023). En segundo lugar, se tiene en cuenta el necesario componente emocional que es la motivación por querer participar en la actividad. Por este motivo, la acción educativa se ha planteado en un contexto lúdico donde los participantes acuden a la actividad por interés en el juego que se plantea. Asimismo, al plantear una actividad donde las propias instrucciones se dirigen hacia la interacción grupal se favorece el empleo de las habilidades de función ejecutiva: autorregulación de inhibición,

monitorización y planificación del lenguaje, que juegan un factor decisivo en la interacción comunicativa y, por ende, en el desarrollo de la comunicación (Martos-Pérez & Paula-Pérez, 2011; Abellán, 2022). Por último, la ejecución de la actividad plantea la necesaria cooperación comunicativa entre el alumnado (aprendizaje del sistema de pares mínimos) y la transformación de las reglas lingüísticas en una acción con movimiento espacial de un robot en un tablero, por lo que se refuerza la habilidad metacognitiva de la teoría de la mente. Además, permite que los niños y niñas con TEA puedan comprender las relaciones que se establecen entre los elementos lingüísticos (una relación abstracta) al visualizar dicha relación a través de los movimientos del robot en el tablero (relación concreta y tangible), lo que supone materializar la corporeización del lenguaje (Díez-Álamo, 2018).

La investigación se desarrollará en tres fases para poder analizar el resultado de la acción educativa. Primera fase: Se solicitará por parte del comité de ética de la UJI la validación de los protocolos y actuaciones presentados. Se realizarán entrevistas no estructuradas que simularán un entorno conversacional para obtener el perfil pragmático-comunicativo de cada participante (Fernández Urquiza et al., 2015). Segunda fase: Un sábado al mes se realizarán talleres gamificados en la asociación TEACast. La investigadora estará supervisando la interacción y registrando la ilocutividad de los turnos de habla según la escala TEPI (Toy Effects on Play Instrument), desarrollada por Trawick-Smith et al., (2011). Mediante este registro podremos valorar de manera cualitativa la actitud comunicativa en tres aspectos comunicativos clave: a) la función de los turnos de habla (pragmática enunciativa), b) la creatividad y heterogeneidad de los recursos pragmáticos exhibidos por cada interlocutor (pragmática textual), y c) cómo se ha desarrollado la propia interacción (pragmática interactiva). Tercera fase: La investigadora volverá a entrevistarse con los niños y niñas participantes en el estudio. Una vez realizados los análisis conversacionales, se compararán los perfiles pre y post intervención para valorar si se han registrado avances significativos en el aprendizaje del sistema interaccional. Resultados. Se trata de un estudio que se está llevando a cabo en la actualidad. Se espera que los resultados permitan validar los objetivos desarrollados en el apartado correspondiente. Conclusiones. Las conclusiones sobre la intervención se establecerán de acuerdo con el perfil pragmático de los participantes, con el análisis de la heterogeneidad de las categorías pragmáticas utilizadas durante la acción educativa y con las opiniones expresadas por los propios participantes sobre la metodología empleada.

Referencias

- Abellán, Laura (2022). Relación entre el desarrollo del lenguaje y las funciones ejecutivas en sujetos de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *International Journal of New Education*, 10, 103-126.
- Díez-Álamo, A.M. (2018). *Lenguaje, memoria y corporeidad: estudio empírico del efecto de las representaciones corporeizadas*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Salamanca el 15 de enero de 2018.
- Martínez-Urquiza, M, Díaz, F., Moreno-Campos, V., Lázaro, M. y Simón, T. (2015). *Protocolo rápido de evaluación pragmática revisado*. Universidad de València.
- Martos-Pérez J, y Paula-Pérez I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52 (Supl 1): S147-53.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). Estrategia española en trastornos del espectro del autismo, Madrid https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Estrategia_Espanola_en_TEA.pdf

Moreno-Campos, V. y Rodríguez-Muñoz, F. (2023). Design and piloting of a proposal for intervention with educational robotics for the development of lexical relationships in early childhood education. *Smart Learning Environments*, 10(6). <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-023-00226-0>

Sanromà-Giménez, M., Lázaro-Cantabrana, J. L., y Gisbert-Cervera, M. (2018). El papel de las tecnologías digitales en la intervención educativa de niños con trastorno del espectro autista. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (4). <https://doi.org/10.6018/riite/2018/327991>

Trawick-Smith, J., Russell, H. y Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children, *Early Child Development and Care*, 181(7), 909-927. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.503892>

Racodil: raíces compartidas en la diversidad e inclusión lingüística

Ana Reyes Palos Cros

UNED / CEIP Virgen del Pilar

Resumen

Este proyecto surge de la realidad de muchos centros educativos que desde hace más de 20 años reciben migración, mayoritariamente de Marruecos, Rumanía, Ucrania etc.

Somos conscientes de las dificultades que surgen en el aprendizaje curricular de este alumnado cuando llegan a un nuevo país, un nuevo centro educativo, se enfrentan al aprendizaje de un nuevo currículo dentro de una aula ordinaria y además con un total desconocimiento del idioma. Por ello, los centros educativos llevan años realizando planes de mejora y preocupados por el impacto que supone el desconocimiento del idioma en el alumnado migrante sin poder obtener mejores resultados al no disponer de recursos suficientes. Fue en la presentación del **Proyecto Ágora de la UNED**, cuando comenzamos a plantearnos la enseñanza de nuestra lengua materna, castellano, como 2ª lengua extranjera para migrantes. El CEIP Virgen del Pilar de Calanda, en Teruel, se ofreció como centro colaborador en dicho proyecto y surgió la idea y la necesidad de realizar un proyecto lingüístico que aportase soluciones a las necesidades de nuestro alumnado más vulnerable. Este proyecto denominado “**COMUNINCLUSIÓN**”, se presentó en Noviembre de 2023 en Alcañiz y fue elegido por el equipo coordinador de Ágora como **Proyecto de investigación** con el que colaboran la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad Jaime I de Castellón y la Universidad de Zaragoza.

Al ser un proyecto tan amplio, se llevará a cabo desde un primer **microproyecto** denominado “**RACODIL, RAÍCES COMPARTIDAS EN LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN LINGÜÍSTICA**”, donde se investiga el impacto que tiene en la mejora y la calidad de la enseñanza del alumnado con problemas de aprendizaje derivados del lenguaje, la dotación de recursos y acompañamiento del equipo docente que imparte apoyo al castellano dentro del colegio. La metodología modular de esta investigación permite recoger resultados de forma paulatina mediante un procedimiento interactivo y espiral, en sucesivas ediciones que, tras un proceso de mejora, deberá incluir las modificaciones que se estimen oportunas. El principal objetivo de este Microproyecto es el de la inclusión de estudiantes procedentes de familias migrantes a través del aprendizaje de lenguas. Este aprendizaje de lenguas (francés y castellano) se basará, en un primer momento, en el aprendizaje de vocabulario específico relacionado con el entorno rural y natural, con el fin de que los estudiantes gocen de una motivación de aprendizaje fuera y dentro del aula. En esta investigación es importante el estrechamiento de vínculos y la implicación de los distintos agentes que componen el escenario formativo del alumnado, esta es la clave del aprendizaje en los entornos rurales. De esta forma se pone en valor el territorio para fortalecer los vínculos creados (emocionales, afectivos y de identidad). Los agentes que participan en este Microproyecto de investigación son: alumnado del colegio, alumnado voluntario universitario, familias, comunidad educativa, territorio, maestros de primaria, profesores de instituto, profesores, catedráticos y doctores universitarios que apoyarán con el glosario técnico del entorno rural y con la comunicación con las familias.

El aprendizaje se basará en dos enfoques, el constructivismo cognitivista y el constructivismo social. Por ello, se trabajará el aprendizaje tanto individual como colectivo en el que forman parte todos los agentes del proceso, cuya única finalidad es la inclusión educativa a través del aprendizaje del idioma castellano. El desarrollo competencial a través ABP (aprendizaje basado

en proyectos) permitirá que el alumnado tenga un aprendizaje personal activo y se dé de la misma forma que los estudiantes que cursen francés. Para poder llevar a cabo una investigación objetiva, se han elaborado una serie de gráficos según los resultados académicos obtenidos en el 1^{er} trimestre con el fin de compararlos con los del 2^o y 3^{er} trimestre de este curso 23/24 y posteriores. Tratándose de un microproyecto donde se busca la inclusión, se elaborará un diccionario multilingüe con las mismas entradas en castellano, inglés, francés, marroquí, rumano y cualquier otro idioma que pudiera surgir en nuestro centro. De esta forma partimos de lo conocido, implicando a la comunidad educativa, y participando todo el alumnado de 5^o y 6^o de primaria desde las áreas de 2^a lengua extranjera, francés y castellano (necesidad de creación de dicha área que se aborda en el Proyecto COMUNINCLUSIÓN). La investigación pretende demostrar que se puede mejorar el rendimiento académico del alumnado con problemas de aprendizaje derivados del lenguaje, la inclusión de todo el alumnado, la mejora de la competencia lingüística de todo el alumnado y el sentimiento de arraigo y pertenencia al grupo. **CONCLUSIÓN** Somos un grupo de trabajo formado en la enseñanza de diferentes lenguas y concienciado con la problemática social de muchos colegios de toda nuestra geografía ya que los recursos de los centros son escasos y los claustros se ven frustrados ante la gran diversidad de alumnado. Hemos querido partir de un centro rural con un alto porcentaje de migración sin idioma que se recibe a lo largo de todo el año, para llegar a crear un programa que ayude a este y muchos otros colegios en la inclusión de todo el alumnado a través de las 2^{as} Lenguas Extranjeras y darles recursos para que tengan igualdad de oportunidades en un futuro. Si tras la investigación los resultados obtenidos son los esperados, continuaremos creando una programación didáctica globalizada e interdisciplinar dotando de recursos a los docentes para que la enseñanza del francés y del castellano como 2^{as} lenguas extranjeras vayan de la mano pudiendo realizar actividades conjuntas todo el alumnado que curse una u otra lengua, según el criterio del equipo docente y las necesidades del alumnado, consiguiendo de esta forma la verdadera inclusión. Nuestro reto como docentes es conseguir la inclusión de todo el alumnado a través del aprendizaje de la lengua castellana y el sentimiento de pertenencia al grupo que fomentaremos con cada una de las actividades propuestas. Creemos firmemente que dotando de los recursos adecuados a todo el alumnado la convivencia futura será la adecuada entre las diversas culturas de nuestro país.

Referencias

Literatura Infantil y Juvenil y diversidad: el caso de la obra de Bernat Cormand

María Nogués, Juan Senís Fernández

Universidad de Zaragoza

Resumen

La LIJ ha experimentado cambios a lo largo del tiempo y la concepción de la sociedad. Su carácter pedagógico, doctrinal y utilitario ha dado paso al abordaje de temas importantes y de referencia tanto a nivel moral como de valores sociales y literarios. La LIJ hoy atiende a la necesidad e importancia de incluir obras que fomenten el respeto a las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, principios recogidos en la actual ley de educación LOMLOE en su pretensión de educar conociendo y apreciando los valores y las normas de convivencia propias de una sociedad democrática, moderna y plural.

En esta línea, podemos destacar la obra del escritor, ilustrador y crítico Bernat Cormand (1973-2021) cuya reciente y temprana desaparición ha dejado como legado una obra breve, pero de una gran coherencia gráfica, literaria e imaginaria. Dotada de un universo propio de valor tanto estético como ético, su obra infantil se centra sobre todo en infancias que podemos considerar *queer*, en la medida en que retrata niños que con sus maneras de comportarse o de amar rompen las convenciones sociales imperantes. En concreto, la obra de Cormand destaca dentro de la literatura infantil y juvenil de temática LGTB+ por la importancia que concede a la existencia de diferentes tipos de amor y sobre todo, por ir más allá de una reescritura de lo que podría ser un cuento tradicional de hadas o plasmación de nuevas familias pues sus obras se centran en el sujeto infantil para explorar sus afectos desde un punto de vista de amores disidentes, hecho que resulta destacable y novedoso en la literatura infantil y juvenil actual.

En el presente trabajo se llevará a cabo una caracterización de los tres álbumes de Cormand (*Los días felices*, *El niño perfecto*, *Lejos*) y de su novela *El cap als núvols*, centrándose en el retrato de la infancia a través de los códigos verbales y visuales y en cómo ese discurso visual y verbal aporta nuevas lecturas de las infancias *queers* dentro de la literatura infantil actual.

Palabras clave: álbum ilustrado; narrativa infantil; Bernat Cormand; infancia; *queer*

Línea temática: Didáctica de la Lengua y la literatura. Diversidad sexual y educación

Referencias

El cuento motor como recurso metodológico interdisciplinar en el Grado en Magisterio de Primaria

Isabel Aparicio García, Iván Asín Izquierdo
Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación: Los cuentos motores son historias que, al ser narradas y representadas, con apoyo opcional de recursos audiovisuales, requieren de movimiento, juego y de la aplicación de recursos de expresión corporal en la escuela (Iglesia, 2012). Por lo tanto, los cuentos motores son un recurso pedagógico de especial interés para el desarrollo de la motricidad y la creatividad a través de la representación vivencial de narrativas basadas en cuentos (Vázquez-Carrasco, 2017) que fomentan la cooperación y la empatía en el alumnado (Martos-García et al., 2022). Por esta razón, los contenidos de Lengua castellana y Literatura centrados en la comunicación oral y la educación literaria, junto con los de Educación Física, centrados en la expresión corporal, muestran un punto de interrelación que puede ser aprovechado por el profesorado de ambas materias. Esta propuesta también puede favorecer la adquisición de estrategias de atención a la diversidad y fomento de la inclusión por parte del alumnado, por ejemplo, mediante la creación de obras adaptadas y la incorporación de personajes con características diversas en las representaciones grupales, gracias a las cuales el alumnado puede experimentar otras realidades corporales. Esta herramienta ha sido previamente utilizada para la inclusión y la sensibilización hacia discapacidades de distintos tipos (Sáez-Gallego et al., 2023). La propuesta planteará diferentes contextos de diversidad funcional: física o motora, psíquica, intelectual, sensorial (auditiva y visual) y múltiple. **Objetivo:** Diseñar y establecer un proyecto piloto interdisciplinar sobre diversidad e inclusión, basado en los cuentos motores, entre las asignaturas de Didáctica de la Lengua Castellana en Primaria (26625) y Educación Física en Educación Primaria (26624) del grado en Magisterio de en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. **Propuesta:** La intervención se realizará entre ambas asignaturas mencionadas y constará de dos partes: Primera parte: Asignatura de Didáctica de la lengua castellana en primaria (26625):

- **Contenido:** Guía Docente. Tema 3. Didáctica de la comunicación oral. Estrategias para el desarrollo de la interacción comunicativa (comprensión y expresión). Orientaciones para la evaluación de la competencia comunicativa oral. - **Intervención:** Presentación de la actividad al alumnado. Tras presentar el corpus de cuentos seleccionados, se explicarán y analizarán los elementos narrativos de cada relato. El alumnado se organizará en grupos de 6 a 8 personas y empezará a preparar su historia a través de una ficha que entregará la docente. El alumnado tendrá cierta libertad para organizarse como equipo y completar la tarea. Los elementos diferenciadores serán seleccionados al azar por un miembro del equipo que elegirá una tarjeta de cada tipo: (1) Música, (2) Variedad diatópica, (3) Ritmo, (4) Género, (5) Objetos/materiales y (6) Diversidad funcional. Al finalizar la sesión el alumnado tendrá que entregar la ficha completada y la lista de roles según las características asignadas a cada miembro del grupo. Dispondrán de una semana de trabajo autónomo para crear, producir y ensayar la representación del cuento motor a partir del relato asignado. Segunda parte: Asignatura de Educación Física en Educación Primaria (26624): - **Contenido:** Guía Docente. CE.61. Bloque 4. Desarrollo de los contenidos de la Educación Física en la Educación Primaria y sus actividades. - **Intervención:** El alumnado deberá terminar de preparar la producción y representación de su cuento motor. A continuación, cada grupo

escenificará el cuento ante el resto del grupo-clase. La duración de cada representación no excederá los 10 minutos. Todas las representaciones serán grabadas en vídeo para que cada grupo pueda, posteriormente, analizar la suya. En la segunda parte de la sesión se realizará una tertulia reflexiva acerca de la diversidad y la inclusión, poniendo el foco en las dificultades que han podido encontrar al ponerse en la piel de los personajes representados, con sus características y sus particularidades, y en la importancia de llevar a cabo adaptaciones verdaderamente inclusivas. Además, existirá la opción de una evaluación recíproca con una rúbrica desarrollada previamente. La actividad, por tanto, busca provocar una trasmisión de sentidos y significados a través de mensajes simbólicos mediante la expresión corporal y la creación y representación del cuento motor. Los alumnos deberán utilizar diferentes registros y recursos de expresión, encadenar acciones y despertar su sensibilidad, además de dar sentido a la gestualidad. La incorporación de contenidos de diversidad e inclusión requerirá del desarrollo de adaptaciones necesarias para la educación global, algo esencial en el futuro profesorado de educación primaria. Resultados: La actividad propuesta tendrá varias finalidades: conocer el cuento motor como instrumento pedagógico a partir de una obra literaria, adquirir conocimientos y competencias en motricidad, expresión corporal y comunicación, así como en diversidad e inclusión, y elaborar un proyecto colectivo artístico-expresivo a través del proceso creativo para ser mostrado a un público. Por lo tanto, integrará los principios fundamentales de la expresión corporal: motricidad expresiva, comunicación y simbolización (Pérez & Thomas, 1994). Estos elementos son esenciales en el currículo de Lengua y Educación Física y permitirán ayudar a crear una cultura corporal, creativa, comunicativa y expresiva en el alumnado. Este tipo de intervención tiene efectos sobre el lenguaje expresivo y comprensivo (Vargas-Vitoria y Carrasco-Sánchez, 2006). La temática complementaria en diversidad e inclusión desarrollará competencias docentes clave en los participantes. La evaluación de la actividad piloto será desarrollada por el profesorado mediante anotaciones y un registro anecdótico. Conclusiones: Se espera que la actividad piloto cumpla con los objetivos propuestos y su aplicación favorezca los aprendizajes sobre cuentos motores, expresión corporal, diversidad e inclusión. Los autores prevén presentar este proyecto piloto como solicitud de un proyecto de innovación docente para ser llevada a cabo en el curso 2024/2025.

Referencias

- Iglesia, J. (2012). Los Cuentos Motores Como Herramienta Pedagógica Para La Educación Infantil Y Primaria. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes* 6(1), 96-111. <https://doi.org/10.7195/ri14.v6i1.362>
- Martos-García, D., Monforte, J., Espí-Monzó, B., Atienza-Gago, R., Valencia-Peris, A. y Garcia-Puchades, W. (2022). El cuento motor como recurso didáctico provocativo para fomentar la cooperación y la empatía (Motor story as a didactical and provocative resource to promote cooperation and empathy). *Retos*, 44(1), 936–945. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91061>
- Pérez, T. & Thomas, A. (1994). *EPS Danse. Danser en milieu scolaire*. CRDP des Pays de la Loire.
- Sáez-Gallego, N. M., Abellán-Hernández, J. y Segovia-Domínguez, Y. (2023). Un cuento motor para sensibilizar hacia la discapacidad intelectual: La Galaxia Diversa (A motor story to raise awareness of intellectual disability: The Diverse Galaxy). *Retos*, 49(1), 1045–1055. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98584>

Vargas-Vitoria, R. y Carrasco-Sánchez, L. (2006). El Cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 108-124. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24017>

Vázquez-Carrasco, C. (2017). Los cuentos motores como herramienta metodológica en las clases de Educación Física. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2984>

Incorporando la interdisciplinariedad en la formación del profesorado de secundaria, bachillerato, FP e idiomas: una experiencia desde las áreas de sociología, pedagogía y psicología

Mónica Macià Bordalba

Universidad de Lérida

Resumen

Esta comunicación presenta un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad de Lleida en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato, FP e Idiomas. Concretamente, se trata de un proyecto de innovación financiado por la “Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR)”, en la convocatoria de Ayudas de Investigación para la Mejora de la Formación inicial de maestros y profesorado de secundaria (ARMIF 2023), que lleva por título “Modelo de formación inicial inter y transdisciplinar del profesorado de secundaria partiendo de situaciones de aprendizaje que permita desarrollar proyectos transversales, competenciales e inclusivos en relación con el contexto y el territorio”. En general, los maestros y futuros profesores tienen una visión parcelada y compartimentada del currículum generada por los procesos de socialización escolar que muchos hemos vivido (horarios fragmentados por materias, compartimentación de los saberes...). Apostamos, por lo tanto, por la necesidad que la visión inter y transdisciplinar se incorpore en la formación inicial de forma experiencial y no solo del discurso, ya que es en esta interdisciplinariedad donde subyace uno de los principios esenciales de la educación inclusiva. Así pues, desde el curso 2009-2010, parte del profesorado implicado en el proyecto ha ido desarrollando en el Máster de Secundaria una metodología que se basa en el trabajo por proyectos y que ha permitido vivir situaciones inter y transdisciplinares con otras materias del plan de estudios. Además, desde sus inicios, este Máster une a las diferentes especialidades (Lengua Extranjera, Ciencias Sociales y Educación Física) en grupos heterogéneos, de manera que en un mismo grupo clase trabajan y colaboran estudiantes de las tres especialidades (habiendo, así, cuatro grupos híbridos, y no tres, uno por especialidad). Ahora, con este proyecto de innovación, pretendemos desarrollar un modelo de formación que apueste por la interdisciplinariedad y que de forma transversal capacite para un aprendizaje competencial con el objetivo que el alumnado se convierta en profesionales capaces de llevar a cabo proyectos interdisciplinares en sus centros educativos del siglo XXI. La metodología propuesta para el desarrollo del proyecto está basada principalmente en la investigación-acción. Partimos de un paradigma sociocrítico con la intención de comprender lo que estamos generando en la formación inicial del profesorado de secundaria con una clara intención de mejora y cambio. De hecho, el principal objetivo del proyecto es conocer y analizar en qué condiciones y cuál es el impacto que el modelo interdisciplinar que generamos desde el módulo genérico tiene en la formación de los futuros profesionales y en sus prácticas docentes. Y para ello, el proyecto se basa en dos fases principales: 1) La primera fase hace referencia a la docencia dentro del módulo genérico y en relación a las tres asignaturas que forman parte del mismo, que son Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (área de psicología); Procesos y contextos educativos (área de pedagogía); y Sociedad, Familia y Educación (área de sociología). En esta fase, desde finales del curso 2022-2023 se ha estado trabajando en el rediseño de la metodología y estructura de las asignaturas, a partir de dos ejes principales: i) el trabajo interdisciplinar por parte del módulo genérico de asignaturas, de manera que exista realmente una interdisciplinariedad entre las tres áreas; Y ii) la elaboración por parte del alumnado de un trabajo interdisciplinar que conecte las tres asignaturas del módulo, donde deben diseñar un proyecto

interdisciplinar que pueda ser aplicado en un aula de secundaria o FP (teniendo en cuenta las competencias y saberes de las tres especialidades propias, que son Educación Física, Ciencias Sociales y Lengua Extranjera, y poniendo especial énfasis en la perspectiva inclusiva y de género).

2) La segunda fase, que se iniciará en el segundo cuatrimestre de este curso académico, se basa en el seguimiento del estudiantado en algunos contextos donde llevan a cabo las prácticas para poder valorar como transfieren aquello que han aprendido en el módulo genérico en un contexto de aula y de centro.

Referencias

El futuro de la educación tiene una mirada 360. Rutas de aprendizaje en la educación superior

Àngels Torrelles Montanuy¹, Olga Bernad Caveró²

¹Universidad de Zaragoza

² Universidad de Lérida

Resumen

Esta comunicación está enmarcada en el proyecto de innovación “Aprendizaje basado en retos: aproximación de la teoría a la práctica en el Grado de Educación Social”, financiado y seleccionado en una convocatoria competitiva de la Universidad de Lleida (curso 2023-2024). En ella, se pretende ilustrar experiencias educativas fundamentadas en el diseño de diferentes rutas de aprendizaje basadas en retos llevadas a cabo en la educación superior durante este curso 2023/24, concretamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida. Éstas han sido promovidas desde el grupo de investigación de la Universidad de Lleida “Análisis Social y Educativa” (GRASE) en colaboración con la red territorial de Educación 360 de Lleida, el soporte de la Oficina de Desarrollo y Cooperación de la Universidad de Lleida (ODEC); y por último, la valiosa colaboración de varios agentes educativos y sociales pertenecientes entidades y/o instituciones, así como de diversos centros educativos. Estas situaciones de aprendizaje se incluyen en el plan docente de las asignaturas y se vinculan al proyecto de innovación mencionado anteriormente, en el caso del grado de educación social, así como al proyecto de Educación para la Transformación social “Aulas contra la pobreza” que desarrolla la ODEC. Las experiencias se engloban dentro de la perspectiva de fomentar el espíritu crítico del alumnado y tomar conciencia del gran reto que presentan las situaciones de desigualdades educativas y sociales existentes actualmente y conocer estrategias para revertirlas, en otras palabras, tal como señalan González-Ceballos et al. (2019) mostrando sensibilidad mediante aprendizajes provenientes de diferentes contextos y ecologías más allá del espacio institucional de la universidad. La Alianza de Educación 360, ha sido originada en Cataluña, promovida por la Fundación Bofill, el Movimiento de Renovación Pedagógica y la Diputación de Barcelona; convirtiéndose en un modelo que plantea ir más allá en el derecho a una educación de calidad completa, a lo largo y ancho de la vida; mediante la conexión de aprendizajes que se producen en todos los tiempos, espacios y agentes del territorio de la vida de las personas. Además, vinculando centros educativos, familias y recursos de la comunidad (desde una mirada comunitaria) y velando para garantizar la igualdad de oportunidades, luchar contra la desigualdad, y al fin, tal como destacan Forés y Parcerisa (2021), con el objetivo de incentivar y promover políticas educativas de equidad. Centrándonos ahora en las rutas de aprendizaje desarrolladas en la Universidad de Lleida, estas han consistido en la combinación de charlas a cargo de la coordinadora de Educación 360 y de algunos agentes socioeducativos de entidades implicadas en el proyecto, y de visitas a centros educativos de la ciudad de Lleida, donde se están desarrollando acciones con esta mirada de educación a tiempo completo. Como experiencia concreta en el grado de educación social, en la asignatura “Bases conceptuales y contextuales de la educación social” de primer semestre, se llevó a cabo la charla-debate en torno a Educación 360 y sus ámbitos y posibilidades, seguida de una explicación práctica por parte de dos educadoras de entorno de Servicios sociales del ayuntamiento de Lleida sobre el trabajo que realizan. Durante el segundo semestre, en la asignatura “Teorías institucionales contemporáneas de la educación social”, se llevará a cabo la visita al instituto-escuela Torre Queralt. Estas experiencias dotan al alumnado de andamios donde anclar los aprendizajes y ayudan a desarrollar

un pensamiento crítico ante las desigualdades sociales y educativas y a cuestionarse su papel como futuros educadores y las acciones que se están implementando. También, de manera experiencial y en el sí de estas asignaturas, ayudan al alumnado a detectar y definir mejor un reto o desafío social y educativo real, y a plantear una propuesta de solución más coherente y consistente con el problema planteado. Al fin y al cabo, estas experiencias pretenden crear universidades 360 tal como desarrollan también desde la Universidad de Girona (Baig et al., 2023) o desde una perspectiva muy parecida desde la Universidad de Zaragoza, a través de la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza, fomentando la educación para la ciudadanía global, y del proyecto “Escuelas transformadoras” (Coma et al., 2023); experiencias que esperamos se extiendan por todo el territorio español, para formar futuros maestros y maestras más comprometidos, solidarios y conectados con la justicia social; y promover escuelas que sean verdaderamente nodos de los ecosistemas educativos locales para la creación de oportunidades educativas.

Referencias

- Baig, M., González-Ceballos, I., & Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.540591>
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C., Dieste Gracia, B., & Sobradíel Sierra, N. (2023). Escuelas transformadoras. Camino hacia la ciudadanía global y la agenda 2030. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (31), 27–51. <https://doi.org/10.18172/con.5453>
- Forés, A., & Parcerisa, A. (2021). Educació 360: més enllà del temps lectiu. *Fundació Bofill*.
- González-Ceballos, I., Zhang-Yu, C., Llopart, M., & Subero, D. (2019). Nuevas miradas escolares: La práctica educativa en las sociedades del siglo XXI. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 64–72. <https://www.educacio360.cat/rutes-daprenentatge-universitat-lleida-futur-leducacio-mirada-360/>

Descubriendo un ocio inclusivo: Un estudio de caso

Ángela Revilla Iglesias, Marta Mira Aladrén

Universidad de Zaragoza

Resumen

Introducción

La Convención de las Personas con Discapacidad (2006) promovió en España la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, incluyendo ámbitos como la educación y el empleo, pero, también, el deporte, la cultura y el ocio. A esto se suma un cambio a nivel social de la concepción de discapacidad y el modelo de atención a la diversidad, que reclama la necesidad de reconsiderar a este colectivo como heterogéneo, con realidades particulares que precisan de una atención centrada en la persona para evitar su exclusión (Monarca, 2015). Pese a ello, diferentes estudios a nivel internacional señalan que, todavía, no se puede hablar de una inclusión real, especialmente en aquellos ámbitos no formales, cuya regulación es más flexible, como el ocio. Por un lado, existen barreras, más allá de las propias derivadas de la situación de la persona, como son la falta de accesibilidad, o la falta de recursos públicos (ej.: transporte, actividades deportivas, centros de juventud adaptados, etc.), que tienden a generar un sobrecoste (King et al., 2014; Roult et al., 2019; Steindhart, 2021). Así como, la falta de personal contratado y voluntariado formado y/o sensibilizado para trabajar en ocio con jóvenes con discapacidad (Roult et al., 2019). Por otro lado, debe prestarse atención a facilitadores como el apoyo familiar (Madariaga et al., 2021; Steindhart, 2021; King et al., 2014). Con todo ello emerge la pregunta ¿cuáles son los facilitadores y barreras que encuentran los centros y clubs de tiempo libre para favorecer la inclusión en el ocio de las personas con discapacidad? ¿Qué se demanda desde los profesionales de los mismos? Metodología Este trabajo forma parte de una investigación mayor en la que se pretende explorar las oportunidades de ocio y relaciones personales de los jóvenes con gran discapacidad en Aragón. Esta investigación se planteó con un estudio de caso de un club de tiempo libre para personas con discapacidad intelectual de Zaragoza (Aragón, España). En concreto, se trata de un club de tiempo libre integrado en una asociación de personas con discapacidad intelectual y trastornos generalizados del desarrollo, que cuenta con varios centros. El club de ocio contaba con más de 300 socios, 3 profesionales contratadas a tiempo completo y una profesional contratada a media jornada durante el curso, y 4 profesionales a jornada completa en periodo estival. Este personal se complementaba con voluntariado. Entre las actividades que se realizaban destacaban: talleres estables semanales, actividades lúdicas los sábados, viajes de fin de semana, acampadas en periodos de puentes festivos y colonias de verano. Resultado y conclusiones. La entidad, se caracteriza por contar con varios elementos que facilitan su desarrollo. En primer lugar, se destaca la presencia de voluntarios comprometidos, quienes brindan su tiempo y esfuerzo para llevar a cabo las actividades. Además, se cuenta con un equipo profesional que trabaja de manera conjunta y comparte los mismos valores, lo que contribuye a la cohesión del grupo. Otro aspecto importante son los recursos comunitarios existentes, donde se realizan actividades accesibles, tanto a nivel de instalaciones como de materiales.

Sin embargo, también se identifican elementos que dificultan la implementación de un ocio inclusivo. Uno de ellos es la falta de profesionales, lo que lleva a que los voluntarios tengan que encargarse de tareas propias de los especialistas. Esta situación genera fatiga tanto en los voluntarios como en los profesionales, quienes se ven sobrecargados de trabajo. Asimismo, se destaca la carencia de un profesional sanitario, que supone un obstáculo a la hora de garantizar la

atención sanitaria adecuada para los usuarios en su disfrute de ocio. Las características socioeconómicas de los usuarios también generan grandes diferencias en el acceso a las actividades, dado que las personas institucionalizadas cuentan con menores recursos económicos y con una falta de red de apoyo familiar que se ha demostrado que facilita la inclusión. Estar inmerso en una entidad grande, además, puede ser un facilitador gracias a los recursos disponibles, la diversidad de personal, la oportunidad de establecer una red de contactos amplia y la participación en proyectos de gran envergadura. La Ley de Ocio, garantiza el derecho al ocio de las personas y promover su participación activa en actividades de tiempo libre. Sin embargo, la ley presenta ciertos déficits. Uno de los principales inconvenientes de la ley es la falta de claridad en cuanto a las ratios de profesionales por usuario. Esta falta de definición puede llevar a situaciones en las que los profesionales se vean desbordados por la cantidad de usuarios a su cargo, lo que dificulta ofrecer un servicio de calidad y atención individualizada. La variedad de edad y características de los usuarios en ocio y tiempo libre puede ser un inconveniente debido a que no se contaba con grupos de edad equitativos, lo cual dificulta la organización de actividades adecuadas para cada grupo y necesidades de cada persona. Conclusiones. Tras analizar los puntos anteriores, de acuerdo a la literatura existente, se identifica una falta de recursos humanos y formación dentro de la organización para poder desarrollar una intervención centrada en la persona. Y, los líderes deben ser capaces de guiar al equipo, motivarlos y establecer objetivos claros y cuidarles. Se recomienda invertir en programas de capacitación y desarrollo de liderazgo para mejorar esta área. Se evidencia una baja calidad en las actividades ofrecidas, lo cual ha generado insatisfacción entre los usuarios, generando una dificultad para dar una atención adecuada a los usuarios, lo cual ha provocado quejas y reclamaciones. En conclusión, pese al reconocimiento internacional del ocio inclusivo, todavía se encuentran grandes barreras, especialmente vinculadas a la escasez de formación, sensibilización y recursos. Esto puede suponer dificultades especialmente para aquellas personas con grandes necesidades de apoyo y/o institucionalizadas. Por ello, conviene atender tanto a nivel legal, como organizativo y económico a estas cuestiones, reivindicando el ocio como parte de la educación en el ámbito no formal.

Referencias

- Monarca, H. (2015). "Políticas, prácticas y trayectorias escolares: Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión". *Perfiles educativos*, 37(147), 14-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100002
- Convención de las Personas con Discapacidad (2006). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Madariaga, A., Romero, S., Romera, L. & Lazcano, I. (2021) Young people with disabilities and the role played by the family in their leisure time. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27 (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065533006>
- Roult, R., Carbonneau, H., Belley-Ranger, E., Brunet, I. & Adjizian, J.M. (2019) Rural leisure opportunities for people with disabilities: needs and challenges in Quebec, *Rural Society*, 28:1, 1-14. DOI: 10.1080/10371656.2018.1558946
- Steinhardt, F., Ullenhag, A., Jahnsen, R. & Dolva, A.S. (2021). Perceived facilitators and barriers for participation in leisure activities in children with disabilities: Perspectives of children, parents and professionals. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28:2, 121-135. DOI: 10.1080/11038128.2019.1703037

King, G., Batorowicz, B., Rigby, P., Pinto, M., Thompson, L., & Goh, F. (2014). The leisure activity settings and experiences of youth with severe disabilities. *Developmental Neurorehabilitation*, 17(4), 259-269. DOI: 10.3109/17518423.2013.799244

Lenguajes perceptivos en la educación artística de personas con síndrome Down

Alfonso Revilla Carrasco, Clara Inés Ocaña Mantilla, Raúl Ursúa Astrain

Universidad de Zaragoza

Resumen

Dadas las limitaciones que suponen los lenguajes alfanuméricos para las personas con Síndrome Down y discapacidad intelectual, el proyecto “Intercambios” desarrolla las posibilidades comunicativas a partir de la combinación de diferentes lenguajes: el lenguaje plástico, fotográfico y alfabético, permitiendo un acercamiento a la realidad de los jóvenes de la Asociación Down desde la mirada de los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. El proyecto “Intercambios” establece un dialogo a través de diferentes lenguajes (potenciando los no-abstractos), para desarrollar síntesis visuales que rompan con estereotipos y prejuicios hacia las diferentes capacidades, desde las posibilidades de la imagen de crear significados. El objetivo principal es como la combinación de lenguajes perceptivos ofrece posibilidades expresivas y comunicativas a jóvenes con Síndrome Down que les permite salir de los límites de los lenguajes alfanuméricos. El proyecto está focalizado en tres líneas: el retrato, las relaciones interpersonales y el espacio. El retrato desarrollado como forma de reconocimiento personal y social. Para ello, se busca en el retrato la identidad en la que nos reconocemos, a través de la mirada, el gesto y los rasgos, incluidos los condicionados por el síndrome Down. Las relaciones interpersonales abordan el tema de cómo nos comprendemos y comprendemos el entorno próximo a partir de la interacción con las personas, y por último, los espacios que habitamos definen nuestro acercamiento al entorno, así como nuestra configuración de la realidad, definiendo en parte nuestra identidad personal (espacios personales) y nuestra identidad social (espacios públicos). Las imágenes se centran en los miembros del proyecto de la Asociación Down Huesca, representados como protagonistas, eliminando parte de los fondos y espacios, para situar las personas como material primario haciendo que mantengan en el orden prioritario a partir del cual se generen el resto de lenguajes, esto es, los planos, colores y el texto que les acompaña. A partir de los personajes, planos colores y textos, interaccionan para lograr un discurso narrativo coherente. El proyecto se realiza en el contexto Campus Oportunidades que ha permitido trabajar en espacios de relación, aprendizaje e innovación, constituyendo una oportunidad de aprendizaje-servicio para los estudiantes de Magisterio y para los jóvenes de la Asociación Down Huesca. Campus Oportunidades desarrolla acciones formativas que permitan a las personas adultas con SD/DI la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus competencias para su desarrollo personal, social, cultural y profesional en Universidades, consideradas como escenarios inclusivos y de responsabilidad social. Los estudiantes universitarios desarrollan vías de comunicación eficaces con personas con SD/DI a partir de la convivencia en diversidad para gestionar competencias vinculadas la inclusión educativa tomando como referentes la Agencia Europea de atención a las necesidades educativas especiales y el Foro Europeo de la Discapacidad. A nivel conceptual se vinculan con el modelo de apoyos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo; calidad de vida; autodeterminación y autonomía personal; accesibilidad universal, adaptabilidad de los contextos y diseño para todos; vida independiente, y modelo social de la discapacidad (Vived y Díaz, 2018a). El proyecto “Intercambios” dentro del Campus Oportunidades facilita relaciones y cooperación en diversidad e incide en indagar nuevas formas de comunicación en diversidad como el DUA (diseño universal

del aprendizaje), desde redes colaborativas en actividades de innovación y sensibilización. Es necesario seguir profundizando en la cooperación entre facultades, asociaciones y centros escolares, fomentando intercambios en los que participan jóvenes universitarios y jóvenes con síndrome de Down (Vived y Díaz, 2018b).

Referencias

Análisis de la situación actual de la educación afectivo sexual. enfoques y necesidades educativas

Sergio Pérez Cantín, Teresa Fernández Turrado, Mari Cruz Pérez Yuz, Marta Modrego Alarcón
Universidad de Zaragoza

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar los contenidos y metodologías desde los que se aborda la educación sexual en la etapa de Educación Primaria. Se trata de una investigación cualitativa sobre educación afectivo sexual a través de entrevistas a expertos en el campo. La educación afectivo sexual es un tema de vital importancia en el contexto educativo, especialmente en el nivel de Educación Primaria. Se realizaron once entrevistas a expertos: docentes, psicólogos y sexólogos, con el objetivo de obtener diferentes perspectivas y conocimientos sobre la temática. Tras un análisis de las entrevistas a través de un sistema de categorías, los resultados alumbran dos patrones muy claros de educación afectivo sexual, a los que se ha llamado el “modelo sexológico” y el “modelo docente”. De ambos se puede extraer un formato concreto de poner en práctica la educación afectivo sexual en Primaria. También extraen algunas conclusiones sobre el consumo precoz de pornografía en la etapa de Primaria desde la perspectiva de la educación afectivo sexual, y sobre la ocurrencia de conflictos relacionados con la sexualidad en las aulas de Primaria.

Referencias

- Barragán, Fernando (1995). Currículum, poder y saber. Un análisis crítico de la educación sexual. *Anuario de Sexología*, 1, 83-90.
- González, J. L. A. (2021). Guía para elaborar la operacionalización de variables. *Espacio I+ D, Innovación más desarrollo*, 10(28).
- Montenegro, Hernán (2000) Educación sexual de niños y adolescentes. *Revista médica de Chile*. N° 128(6): 571-573. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872000000600001>
- Pellejero, L., Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*. N° 354: 399-427.
- Teixeira, F., Marques, F. (2016). Sexualidad y género en la formación inicial de los docente. *Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuestas en educación*. Ed. Aljibe. Málaga (España).
- Torricella, A., Arduoso, S. (2021). Sexualidades y disidencias en la universidad: políticas y recorridos conceptuales. *AL Martin (Comp.), RUGE, el género en las universidades*, 216-230.
- Trujillo, G. (2014). De la necesidad y urgencia de seguir queerizando y trans-formando el feminismo. Unas notas para el debate desde el contacto español: ex aequo. *Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, Portugal*, n. 29, p. 55-68, 2014.
- Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivosexual en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3).
- Zapiain, J.G. (2000). Educación Afectivo Sexual. *Anuario de Sexología*, n.6, p. 41-56.

Formación de maestros y maestras: Agentes de cambio hacia la igualdad afectivo-sexual en el aula

Giu Losantos Perruca, Alberto Nolasco Hernández, Laura Gracia Sánchez, Virginia Domingo Cebrián
Universidad de Zaragoza

Resumen

En 2023 entra en vigor en España la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Esta ley es el resultado de la lucha activista de los movimientos sociales LGTBIQA+, que, en las últimas décadas en nuestro país, han permitido el avance y mejora de los derechos y condiciones de vida de las personas cuya diversidad sexual existe fuera de la norma. No obstante, son muchas las Comunidades Autónomas que ya contaban previamente con legislación en materia de derechos LGTBI y que, bajo sus competencias autonómicas, como lo es la educación, ya permitían llevar a cabo medidas en pos de la inclusión y la no discriminación de las personas LGTBI en los centros educativos. Previamente en 2020, aparece 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, la cual contempla -en su preámbulo-, por primera vez en la historia de la legislación educativa española, el término “diversidad afectivo-sexual”. Todo esto se da en un contexto de cambio social en el que el modelo educativo del déficit pasa a ser cuestionado desde la investigación y la práctica educativas y aparece un nuevo modelo que aboga por la inclusión y la diversidad como pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, dentro de esta puesta en valor de la diversidad como hecho humano, promotor del aprendizaje y del desarrollo psico-social del alumnado, apenas se pone la mirada en la diversidad sexual. Aun cuando la homofobia es la primera causa de acoso escolar en nuestro país y los estudios apuntan a que es evidente y urgente, además de un derecho, una educación sexual que aborde la diversidad sexual, esta sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo, no solo en las aulas, sino también a nivel universitario. Los docentes acaban su formación universitaria sin formación en diversidad sexual y se colocan en la escuela sin las herramientas necesarias para atender esta diversidad con la que convive su alumnado. En cuanto a la fundamentación, la presente investigación pretende arrojar algo de luz dando a conocer cuál es la formación y percepción de necesidad de formación en diversidad afectivo-sexual entre los maestros/as y Coordinadores/as de Convivencia e Igualdad de los CEIPs, CRAs y CEEs de la Provincia de Teruel. Ha sido realizada por el grupo de investigación de la Fundación Universitaria Antonio Gargallo de Teruel. Asimismo, la muestra final ha sido de 102 docentes y 29 Coordinadores/as de Igualdad y Convivencia de toda la Provincia. Participaron un total de 40 centros, 34 de ámbito rural. Se ha decidido trabajar con la Provincia de Teruel por proximidad territorial a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, desde donde trabajó el grupo de investigación, pero también con la intención de poner atención a los contextos rurales y a la escuela rural como espacio de innovación educativa y transformación social del territorio. La investigación se ha englobado, en su mayor parte, en el marco de las Pedagogías Queer, las cuales plantean un nuevo modelo de escuela donde se cuestiona la actual organización social que jerarquiza la sexualidad, determinando lo que es normal y lo que no. El objetivo: analizar la situación actual de la formación docente en los centros educativos de la provincia de Teruel respecto a la diversidad afectivo-sexual. En cuanto a la metodología, se siguió un enfoque cualitativo, a través de dos cuestionarios: uno para los maestros/as y otro para los Coordinadores/as. Se establecieron seis categorías acordadas por el Equipo Investigador: C1:

Nivel de formación, C2: Percepción de la necesidad de la temática en los centros, C3: Percepción de la necesidad de la temática en el territorio, C4: Interés del docente en la temática, C5: Relación entre la presencia de la temática y de personas LGTBI+ en las escuelas y C6: Promoción y participación de la atención a la diversidad en los centros. En cuanto a los resultados, cabe destacar que los docentes sí mostraban formación específica básica en diversidad afectivo-sexual. Además, percibían gran conocimiento sobre la materia entre su alumnado. Tanto unos como otros consideran de su interés la temática y sin embargo se observa poca oferta de formación. Es destacable también el miedo por parte de los docentes a una mala reacción por parte del alumnado o de sus familias al abordar el tema en el aula. Se realizó una comparativa urbano-rural de la muestra y la investigación concluye que las docentes de CRAs muestran mayor sensibilización y formación que las docentes de Teruel capital. Tras el estudio también se ha observado que, la escuela rural, en especial el modelo CRA, gracias a su estrecha vinculación con el territorio, teniendo sus docentes una mayor sensibilización en torno a la diversidad afectivo-sexual, plantea la posibilidad de que el impacto de concienciación en el entorno pudiera ser mayor o más inmediato que en contextos más urbanos. **Discusión y conclusiones:** En vista de los resultados, se podrán plantear dos posibles líneas de trabajo, como son la creación de cursos de formación específicos en materia de diversidad afectivo-sexual, adaptados a las necesidades y debilidades que esta investigación ha desvelado, así como una nueva investigación que evalúe la potencia de cambio social de los CRAs como proveedores de un entorno rural más inclusivo para las personas cuya diversidad sexual está fuera de la norma.

Referencias

Accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad en museos: estudio bibliométrico mediante vosviewer"

Luis Miguel Romo Castañeda, María del Mar Rodríguez Brioso
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Resumen

Fundamentación: El término “accesibilidad” ha sufrido una evolución durante las últimas décadas. A pesar de que, en los inicios, se vinculó a personas con discapacidad, hoy integra a todas las personas, tengan o no discapacidad o necesidades especiales con el objetivo de lograr igualdad de oportunidades (Zúñiga Robles, 2019). En este sentido, puesto que existe una obligación de garantizar la accesibilidad al tratarse de un derecho cultural, el presente estudio analiza la producción científica vinculada con la accesibilidad e inclusión educativa de personas con discapacidad en contextos museológicos para conocer el estado de la cuestión. **Objetivos:** En primer lugar, se pretende realizar un análisis cronológico de la producción científica, tomando como base los primeros impulsos de la investigación hasta la actualidad. En segundo lugar, evaluar la producción científica a través de análisis de citación de países, referencias, fuentes, autores y organizaciones. En tercer lugar, tal y como defienden Orduña-Malea y Costas (2021), también se busca identificar las relaciones entre publicaciones, fuentes y autores a través de análisis de co-citación de publicaciones, fuentes y autores para conocer los más influyentes en este ámbito. Y en cuarto lugar, reflexionar sobre las palabras clave más utilizadas mediante el análisis de co-palabras para identificar la terminología principal y tendencias en el campo (Van-Eck y Waltman, 2010). **Metodología:** Para ello, se recopilan 150 referencias indexadas de artículos científicos de Web of Science (WoS) entre 1981 y 2023 mediante el software VOSViewer 1.6.16. En este sentido, se realiza un análisis que analice la evolución de las publicaciones en dicho ámbito, revelando así la red de profesionales en el tema. Para ello, la metodología empleada se basa en las fases propuestas por Velt et al. (2020): en primer lugar, identificación de datos relevantes a través de la base de datos WoS -contenidos relacionados con la autoría y coautoría, organizaciones, fuentes y títulos, años de publicación, países productores y palabras clave-; en este sentido la ecuación de búsqueda fue la siguiente: ("accessibility") OR ("diversity inclusion") OR ("social inclusion") OR ("disabled") OR ("special needs") OR ("disability") OR ("disabilities") OR ("universal design") OR ("inclusive education") OR ("attention to diversity") AND ("museum*" OR "museums*" OR "museology*" OR "museography*"). Posteriormente, se seleccionan los datos mediante criterios específicos para determinar la relevancia y validez de los datos recolectados; en tercer lugar, se confirman los datos mediante revisión y verificación de la muestra; y, por último, se procede al análisis de datos mediante técnicas estadísticas con la herramienta informática VosViewer para presentar los resultados. **Resultados:** El análisis revela los primeros estudios en 1981, produciéndose un notable aumento de la producción a partir de la COVID-19 (2020), produciéndose el mayor pico de producciones en 2022. El análisis de citación determina que los países con mayor número de citas sobre el tema son Inglaterra, Estados Unidos, Portugal, Italia y España; la fuente con mayor número de citas es Aging & mental health; los documentos con más citas son los de Camic (2014), Mesquita (2016) y Ghiani (2009), y los autores más citados son Camic, Paul., Pearman, Chantal Helen., y Tischler, Victoria. Y, en relación con la citación de organizaciones, destacan a las universidades de Canterbury, Nottingham y Aveiro. Según el análisis de co-citaciones, los trabajos más mencionados son los de Mesquita (2016), Argyropoulos (2015) y Neves (2021), y los autores más citados son Sandell, R., Falk, Jh., y Candlin, F. En cuanto

a la co-citación de fuentes, destacan Curator, Disability & Society y Lecture Notes Computer Science, entre otras. El análisis de co-palabras muestran como principales palabras como “niños”, “arte”, “discapacidad visual”, “autismo” o “realidad virtual”, entre otras. Discusión: El estudio permite comprender la producción científica sobre accesibilidad para personas con discapacidad en museos, así como cuáles son los principales países, revistas, autores y palabras clave con mayor producción.

- En primer lugar, en relación con la evolución de producción, destacamos un constante aumento de la producción; posicionándose 2022 como un punto de inflexión en la investigación.
- En segundo lugar, en relación con el análisis de citación, destacamos 5 investigadores con 50 o más citas en el área, gran mayoría procedentes de Inglaterra y Portugal. Por otro lado, los artículos más relevantes se centran en el acceso a personas con diversas discapacidades o necesidades especiales (discapacidad visual, auditiva, demencia...), incluso desde su relación con la implementación de tecnologías digitales en museos.
- En tercer lugar, en relación con la citación de fuentes, Inglaterra se coloca como primer país productor; en cuanto a citación de autores y organizaciones, destacan igualmente los de origen británico.
- En cuarto lugar, en lo que concierne al análisis de co-citación, en lo relativo a la co-citación de referencias, destacamos artículos británicos y portugueses; en lo relativo a la co-citación de fuentes y autores la mayor parte son de índole británica.
- En quinto lugar, en relación con el análisis de palabras clave, se identifican palabras clave vinculadas a discapacidades, prácticas de inclusión educativa y nuevas tecnologías.

Conclusiones: A pesar de que el presente estudio permite identificar los principales pilares teóricos de la accesibilidad en museos para personas con discapacidad, los resultados revelaron que esta línea de investigación debe ser abordada de forma más profusa. No obstante, tal y como revela la propia evolución cronológica de la producción, y en línea con Braden (2016), esta línea de investigación es prometedora. Los estudios sobre accesibilidad para personas con discapacidad son cada vez mayores, lo que revela una preocupación creciente por seguir capacitando a nuestras instituciones museológicas en materia de accesibilidad e inclusión. Precisamente, porque solo así, conseguiremos un museo diseñado para toda la ciudadanía, que cumpla con los criterios del diseño universal y una responsabilidad social.

Referencias

- Braden, C. (2016) Welcoming All Visitors: Museums, Accessibility, and Visitors with Disabilities. Working Paper in Museum Studies, 12.
- Orduña-Malea, E. y Costas, R. (2021). Link-based approach to study scientific software usage: The case of VOS viewer. *Scientometrics*, 8153-8186. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04082-y>
- Van-Eck, N., y Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Velt, H., Torkkeli, L., & Laine, I. (2020). Entrepreneurial ecosystem research: Bibliometric mapping of the domain. *Journal of Business Ecosystems (JBE)*, 1(2), 43-83. <https://doi.org/10.4018/JBE.20200701.oa1>
- Zúñiga Robles, L. (2019). Manual de accesibilidad para museos. Museo Arte de Lima.

El cambio de actitudes hacia la inclusión educativa. propuestas de formación de profesorado

Raúl Tárraga-Mínguez

Universidad de Valencia

Resumen

Fundamentación

La conformación de actitudes positivas y favorecedoras hacia la educación inclusiva son un elemento clave en la formación del profesorado en este ámbito. Cuando abordamos las asignaturas directamente relacionadas con la educación inclusiva, debemos prestar atención a la adquisición de competencias profesionales relacionadas con los conocimientos de carácter teórico, como los principios de la educación inclusiva y la normativa que avala estos contenidos; así como de carácter práctico, como las estrategias de aula que pueden favorecer la materialización de estos principios inclusivos y el cumplimiento de la normativa. Estos, son aspectos irrenunciables a los que debemos prestar atención. Sin embargo, la adquisición de estas competencias no es ni mucho menos suficiente para asegurar una suficiente formación del profesorado que garantice que puedan llevarse a cabo en el aula los principios de la inclusión. Es necesario prestar atención también a las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Los estudios de revisión desarrollados hasta el momento no son demasiado halagüeños al respecto. Más bien, muestran actitudes neutras e incluso negativas hacia la inclusión (Lacruz-Pérez et al., 2021). Además, muchos de los estudios realizados en este ámbito pueden haberse visto influidos por el sesgo de deseabilidad social (Lacruz-Pérez et al., 2023). Por tanto, parece necesario que quienes nos dedicamos a la formación de futuros docentes, hagamos un esfuerzo en el trabajo actitudinal en el ámbito de la inclusión. Objetivo. El objetivo de este trabajo es comunicar las acciones encaminadas a la conformación de actitudes positivas hacia la inclusión que venimos realizando en el grupo de innovación docente INNOINCLUSIVA (GCID23_2571093) en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Propuesta Algunas de las acciones que hemos realizado para trabajar la mejora de actitudes hacia la inclusión en los últimos cursos son: a) La realización de trabajos prácticos dirigidos a desarrollar actividades de conmemoración del día internacional de un diagnóstico o tipo de diversidad funcional. En este trabajo, proponemos a los estudiantes que diseñen las acciones que llevarían a cabo en una escuela para conmemorar uno de los días internacionales relacionados con la diversidad funcional. De este modo, propiciamos en los estudiantes la reflexión sobre la importancia de las actitudes y tratamos de propiciar que diseñen acciones educativas concretas. b) Uso de redes sociales para la mejora de actitudes. En esta actividad, proponemos a los estudiantes que lean un caso real en que un estudiante (o grupo de estudiantes) ha visto mermado su derecho a una educación inclusiva y de calidad debido a su condición diversa. A partir de este caso, solicitamos a los estudiantes que diseñen un mensaje en redes sociales para denunciar esta situación y solicitar que se restaure el derecho del/la protagonista del caso a una educación inclusiva y de calidad. En este trabajo, valoramos no solo el mensaje en redes sociales, sino la justificación que los estudiantes elaboran para este mensaje. c) Evaluación de accesibilidad cognitiva de entornos. En esta actividad, solicitamos a los estudiantes que se desplacen a centros educativos para evaluar la accesibilidad cognitiva de sus entornos. Para ello, deben ponerse en la piel de personas con dificultades de comprensión y tratar de solucionar algunas misiones o tareas cotidianas que deben realizar los estudiantes del centro. Con este trabajo, pretendemos que los estudiantes tomen conciencia de las

dificultades a que se enfrentan las personas con dificultades de comprensión y que propongan acciones y medidas que traten de mejorar la accesibilidad cognitiva de entornos. d) Otras acciones habituales en el aula. Además de estos trabajos específicamente diseñados para el trabajo actitudinal, habitualmente en el aula utilizamos otras estrategias relacionadas con este ámbito: el uso del cine como elemento de reflexión, la lectura de historias de vida, la visita de familiares de estudiantes de infantil y primaria con diversidad funcional o la lectura de noticias de prensa en las que se narran las dificultades por las que pueden atravesar los estudiantes con diversidad funcional. Resultados. En los semestres en que hemos evaluado el cambio actitudinal de los estudiantes de magisterio tras cursar nuestras asignaturas, los resultados han sido positivos, tanto cuando hemos evaluado las actitudes explícitas mediante cuestionarios (Gómez-Marí et al., 2023), como cuando hemos evaluado las actitudes implícitas (Lacruz-Pérez et al., 2023). Conclusiones. Consideramos que el trabajo actitudinal es una prioridad en la formación del profesorado en el ámbito de la inclusión. Este trabajo, creemos que no debe basarse únicamente en algunas actividades puntuales, como las descritas en esta comunicación, sino que debe fundamentarse en un enfoque de la formación del profesorado como una carrera con alto componente vocacional, en la que no cuentan solo los conocimientos teórico-prácticos, sino que se debe dar la suficiente importancia y prioridad a la reflexión personal sobre la educación inclusiva como la manera de asegurar el derecho a la educación de todas y todos los estudiantes. Se trata de una tarea no exenta de dificultades, pero que es absolutamente irrenunciable, ya que, sin actitudes, la educación inclusiva es hartamente complicada. Y la educación, si no es inclusiva, no es verdaderamente educación.

Referencias

- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Lacruz-Pérez, I., Pastor-Cerezuela, G., Tárraga-Mínguez, R., & Lüke, T. (2023). Implicit and explicit measurement of pre-service teachers' attitudes toward autism spectrum disorder. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185858>

Educación y atención a la diversidad cultural en Camerún: percepciones y valoración de los profesores y futuros profesores de educación secundaria de Camerún

Dieudonné Beau Céjour KAMKOU, Magdalena Acosta Hernández

Universidad de Lérida

Resumen

Esta comunicación es fruto del Proyecto “Cooperación interuniversitaria de formación, recerca y transferencia entre la Universidad de Lleida i la Universidad de Yaundé I (Camerún)”, financiado y seleccionado en convocatoria competitiva por la Oficina de Desarrollo y Cooperación de la Universidad de Lleida. Después de las independencias, los nuevos Estados, antiguamente colonias, emprendieron el camino hacia el desarrollo y el mantenimiento de la cohesión social. Camerún, después de su independencia en 1960 eligió el francés y el inglés como lenguas cooficiales del nuevo Estado por razones de orden práctico para mantener una continuidad entre sus relaciones con Francia e Inglaterra, sus antiguas colonias. En la actualidad, el país ha conservado dichas lenguas oficiales y su uso no es nada más que el testigo de una doble herencia cultural colonial. Sin embargo, es importante señalar que la composición lingüística de su población es muy heterogénea dado que cuenta con unas 236 lenguas locales o nacionales siendo una de las razones por las que se considera este país, hoy en día, como “el África en miniatura”. Tiene una diversidad lingüística y cultural muy rica y compleja a la vez. Hablando de su educación Aminou (2021), señala que debe arraigar a sus ciudadanos en su cultura, para que estos últimos puedan aportar su contribución a la estructura mundial. Para lograr este objetivo, Garga, (2021) señala que el sistema educativo debe reconocer los espacios culturales y lingüísticos de cada comunidad que constituye su población para un mejor dominio de las realidades. que merece la pena prestar atención sobre la gestión de esta diversidad en los centros educativos. Desde esta perspectiva, se analiza la valoración y percepciones que tienen algunos profesores y futuros profesores de educación secundaria de Camerún sobre la atención a la diversidad cultural en las aulas. Por ello, los principales objetivos que han guiado nuestro estudio han sido analizar la realidad socioeducativa de Camerún, determinar las acciones realizadas por los responsables educativos para atender la gran diversidad presente en los centros educativos, promover la equidad y la inclusión social y educativa y contribuir al éxito educativo del alumnado. Para conseguir estos objetivos, se optó por la metodología cualitativa, siendo la muestra no probabilística y el muestreo por bola de nieve. Usamos tres técnicas de producción de datos: Los grupos de discusiones, las entrevistas en profundidad y las autobiografías. De hecho, se realizaron cuatro entrevistas, un grupo de discusión y cinco autobiografías con futuros profesores de secundaria, estudiantes de segundo y tercer año de grado de la Escuela Normal de Yaundé 1 (Yaundé, Camerún), institución que se encarga de la formación de profesores de secundaria. Además, se hizo un grupo de discusión en Lleida (España) con profesores de Camerún que vinieron a España para proseguir con los estudios universitarios de segundo y tercer ciclo, que realizan en la Universidad de Lleida. Los resultados obtenidos nos muestran que el sistema educativo camerunés aún no se ha impregnado de su propia realidad sociocultural y se enfrenta a una serie de factores que dificultan dicha atención. Entre otras, se destacan algunas dificultades como la falta de profesorado, falta de recursos materiales y logísticos, mucho desorden en la planificación y programación de clases, falta de metodologías adaptadas al alumnado. Su sistema es visto como un sistema establecido a lo “occidental” que no tiene rasgos cameruneses y no está impregnado de su propia cultura etc. De hecho, a pesar de los esfuerzos que se hacen desde la administración educativa hasta el mismo profesorado, la atención

a la diversidad cultural no es un hecho muy presente en la educación pues, en los currículums, se nota una falta de contenido educativo y pocas acciones implementadas desde los centros educativos relacionadas con la problemática abordada. En suma, con este estudio, queremos contribuir a mejorar la educación secundaria en Camerún y también fortalecer el sistema universitario, para fomentar el éxito educativo de todos los colectivos, teniendo en cuenta la perspectiva de género, para evitar que la sociedad camerunesa del futuro y del presente, sea una sociedad con enormes desigualdades. Resaltamos que, desde una perspectiva decolonial, es necesario promover la educación intercultural como enfoque de inclusión educativa, que promueve la buena convivencia entre el alumnado de distintas culturas y también de la comunidad educativa, favoreciendo también el éxito educativo de todo el alumnado. Se trata pues, tal como lo señala Gandolfi (2016), de una educación que debe promover la cultura en el sentido de garantizar la productividad.

Referencias

Garga, A. (2021). Le droit à l'éducation face aux mutations socioculturelles des ZEP au Cameroun, Revue Africaine De Droit Et De Science Politique, Les Éditions le Kilimandjaro, Vol. IX n°20, pp. 271-288.

Aminou, O (2021). Approche bi/multilingües de l'enseignement: une analyse spécifiques a partir du contexte camerounais. Recuperado de: <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2021/11/Oumarou-AMINOOU.pdf>

Gandolfi, S. (2016). Le droit à l'éducation : condition préalable de l'éducation pour tous. L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 1, Université de Bergame, Italie, pp. 42-55.

Thinking based learning: metodología para el desarrollo de la cultura de pensamiento en escuelas musealizadas

Estefanía Monforte-García¹, Esther Edo-Agustín¹, María Alexia Sanz-Hernández¹, Sofía Sánchez-Giménez², Rosario Marta Ramo-Garzarán¹, David Pérez-Castejón¹, José Luis Castán-Esteban¹

¹Universidad de Zaragoza

²Comarca del Maestrazgo

Resumen

FUNDAMENTACIÓN

El vertiginoso avance tecnológico está provocando notables cambios en el modo de vida actual y en la educación; en ella, las habilidades de pensamiento crítico como el análisis, la toma de decisiones y la evaluación, se han convertido en componentes axiales (Urzola, 2020). El pensamiento crítico es considerado como una habilidad clave que debe cultivarse en los estudiantes desde la educación primaria (Khalid, 2021) y, en tal sentido, resulta primordial proporcionar las herramientas suficientes en los planes de estudio de los futuros/as maestros/as para que puedan implementarlas y desarrollarlas en su futura labor docente (Bezanilla et al., 2019; Siahaan et al., 2023; Umrzokova y Pardaeva, 2020; Zelaieta y Camino, 2018). Este enfoque comprensivo de la enseñanza precisa el fomento en el alumnado de la capacidad de pensar, mediante la configuración de espacios que inciten al desarrollo de patrones de pensamiento deliberado y selectivo y hábitos mentales vinculados con una cultura reflexiva en el aula (Perkins et al., 2000; Perkins et al., 1993; Swartz, 2019). Este proceso requiere un aprendizaje y entrenamiento específico, que, por transferencia, se generalice a situaciones cotidianas (Folch y Perales, 2021; Martí, 2022; Saiz y Rivas, 2008). Para el desarrollo de esta cultura de pensamiento son muy interesantes las oportunidades que presentan los museos como espacio educativo (Greene, 2014; Kratz y Merritt, 2011; Romero-Carazas et al., 2023). Los estudios de Bowen et al. (2014) y Kisida et al. (2016) abordan en profundidad la educación museística y el potencial de las visitas educativas a museos para generar pensamiento crítico. Igualmente ilustrativa es la experiencia de la Sociedad Histórica de Missouri, que pone el foco sobre la metacognición como elemento clave en las visitas educativas, persiguiendo que los estudiantes sean más capaces de recordar, explicar y aplicar el pensamiento crítico, generando confianza en sus habilidades mentales. Sims (2018) señala que este proceso se transfiere positivamente al pensamiento en su vida cotidiana. Esta contribución trata además de aumentar el interés por el patrimonio histórico-educativo en los futuros docentes, enfatizando la necesidad de que estos adquieran competencias relacionadas con la protección y conservación de los museos comunitarios, desde un punto de vista eco didáctico e histórico (Molina-Torres, 2021). A este respecto, la actividad didáctica en el propio espacio musealizado promueve el valor del patrimonio educativo como un bien cultural colectivo (Cooper et al., 2018) y revaloriza las disciplinas histórico-educativas como saber especializado dentro de la comunidad académica (Ascenzi et al., 2019). PROPUESTA Y OBJETIVOS. Esta propuesta se vincula con el PISOC 4690_262 titulado “El Aprendizaje Basado en el Pensamiento como estrategia didáctica de las escuelas musealizadas: una experiencia colaborativa y de transformación social” actualmente en desarrollo y en la que colabora la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel con la Comarca del Maestrazgo. Surge como respuesta a la necesidad del nuevo marco educativo orientado a la adquisición de competencias que potencian el aprender a aprender y la adquisición de autonomía intelectual, y tiene en cuenta como espacio de acción la red de antiguas escuelas musealizadas denominada “La escuela de ayer para construir el mañana”, perteneciente

a la institución Comarca del Maestrazgo con la cual ya existe una estrecha colaboración. El equipo de innovación reconoce que los museos son espacios que ofrecen grandes oportunidades educativas y se plantea como reto la inclusión del TBL como herramienta vinculada con los tres objetivos de esta propuesta: (1) desarrollar una cultura de pensamiento en las escuelas musealizadas de la provincia de Teruel, (2) generar impacto positivo en la valoración didáctica de los museos por parte de los futuros docentes y (3) fomentar la preservación del patrimonio histórico educativo. La experiencia educativa consta de las siguientes 5 fases: 1. Aplicación de un cuestionario inicial que recoge las opiniones de los estudiantes universitarios. 2. Presentación del TBL como metodología para desarrollar una cultura de pensamiento en las aulas y museos. 3. Visita a las escuelas musealizadas y puesta en práctica del TBL como metodología activa. 4. Creación por parte del estudiantado de materiales didácticos que configurarán un banco de recursos para las visitas educativas posteriores. 5. Aplicación de un cuestionario final a los estudiantes universitarios. RESULTADOS Y CONCLUSIONES. Algunos datos relevantes del cuestionario inicial desvelan que el 78% del alumnado expresa no conocer la metodología TBL. El 52% asegura que durante su trayectoria académica no les han enseñado a reflexionar sobre su propio pensamiento, y consideran muy interesante y necesario que los futuros docentes trabajen el TBL, tanto para desarrollar sus propias habilidades de pensamiento (78%), como para conocer metodologías activas de aprendizaje (74%). En cuanto a las preguntas relacionadas con los museos, el 96% del alumnado considera que los museos son espacios educativos y pueden ser un buen recurso didáctico. Además, el 81% expresan la potencialidad del TBL como metodología didáctica museística. Tras la puesta en práctica de esta experiencia se aspira a que el alumnado mejore sus estrategias de pensamiento, se comprometa con el desarrollo de una cultura de pensamiento en la educación como reto de la escuela actual y se interese por los museos como espacios con gran potencial pedagógico. Además, se espera que con la introducción del TBL en las experiencias museísticas, estas sean mejor valoradas por parte del alumnado y mejore el conocimiento del patrimonio histórico-educativo desde una visión holística, crítica y comprensiva. Finalmente, y como fase fundamental de esta experiencia, el alumnado es un elemento clave para la dinamización de los espacios museísticos al contribuir a la creación de un banco de recursos que modernizará y complementará las visitas didácticas. De este modo, en un proceso de transferencia social, el profesorado y el alumnado universitario desempeñan un papel clave en la revitalización del patrimonio histórico-educativo.

Referencias

- Ascenzi, A., Brunelli, M. & Meda, J. (2019). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy. *Paedagogica Historica*, 57 (4), 419-439. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387>
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and creativity*, 33, 100584. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bowen D. H., Greene J. P. & Kisida B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37-44. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512675>
- Cooper, L., Baron, C., Grim, L. & Sandling, G. (2018). Teaching teachers onsite: Using evaluation to develop effective professional development programs. *Journal of Museum Education*, 43, 274–282. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1489196>
- Folch, P. S., y Perales, P. S. (2021). Enseñar a pensar desde el área de las matemáticas para la

- comprensión y resolución de problemas matemáticos: propuesta de intervención en educación primaria. *CRÓNICA. REVISTA DE PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA*, (6), 47-57.
- Greene, J. P., Kisida, B. & Bowen, D.H. (2014). The educational value of field trips: taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next*, 14 (1), 78-86.
- Khalid, L., Bucheerei, J., & Issah, M. (2021). Pre-Service Teachers' Perceptions of Barriers to Promoting Critical Thinking Skills in the Classroom. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211036094>
- Kisida B., Bowen D. H. & Greene J. P. (2016). Measuring critical thinking: Results from an art museum field trip experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(Suppl. 1), 171–187. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086915>
- Kratz, S. & Merritt, E. (2011), Museums and the future of education, *On the Horizon*, 19 (3), 188-195. <https://doi.org/10.1108/10748121111163896>
- Martí, A. (2022). Study method for ffl students (attitudes, strategies and techniques): Thinking-based learning (tbl) as a solution. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 11(5), 1–14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4065>
- Molina-Torres, M.P. (2021). Eco-Didactic Project for the Knowledge of a Community Museum. *Sustainability*, 13, 3918. <https://doi.org/10.3390/su13073918>
- Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R. Donis, K. & Andrade, A. (2000) Intelligence in the Wild: A Dispositional View of Intellectual Traits. *Educational Psychology Review* 12, 3, 269–293 <https://doi.org/10.1023/A:1009031605464>
- Perkins, D., Jay, E. & Tishman, S. (1993) Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking, *Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), 1-21. <http://www.jstor.org/stable/23087298>
- Romero-Carazas, R, Román-Mireles, A, Loayza-Apaza, Y. T, Bernedo-Moreira, D.H. (2023). Interactivity in science museums and the development of logical thinking in students: a bibliometric study. *Salud, Ciencia y Tecnología, Serie de Conferencias [Internet]*. <https://conferencias.saludcyt.ar/index.php/sctconf/article/view/388>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Actas de la Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*. Universidad Diego Portales.
- Siahaan, E. Y. S., Muhammad, I., Dasari, D., & Maharani, S. (2023). Research on critical thinking of pre-service mathematics education teachers in Indonesia (2015-2023): A bibliometric review. *Journal Math Educator Nusantara: Wahana Publikasi Karya Tulis Ilmiah Di Bidang Pendidikan Matematika*, 9(1), 34-50.
- Sims, S. (2018). Thinking about How We Think: Promoting Museum Literacy Skills with Metacognition, *Journal of Museum Education*, 43(4), 325-333, <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1512821>
- Umrzokova, G., & Pardaeva S. (2020). Developing teachers' professional competence and critical thinking as a key factor os increasing the quality of education. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 1(01), 66–75. <https://mentaljournal-jspu.uz/index.php/mesmj/article/view/31>
- Urzola, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- Zelaieta, E., y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del

profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 22(1), 197-214. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9925>

Un proyecto de innovación educativa en los estudios del grado de educación social. Una propuesta interdisciplinar basada en el aprendizaje basado en retos

Núria Llevot Calvet, María Paz López Teulón

Universidad de Lérida

Resumen

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de innovación “Aprendizaje basado en retos: aproximación de la teoría a la práctica en el Grado de Educación Social”, financiado en una convocatoria competitiva de la Universidad de Lleida (curso 2023-2024). Convocatoria de ayudas, para la realización de proyectos de innovación y mejora de la docencia, del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Calidad. Esta experiencia se está implementando este curso 2023-2024 y se basa en el Aprendizaje basado en Retos (ABR). Se ha realizado en las asignaturas de primer curso del grado de educación social, impartidas por el profesorado del área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Dichas materias son “Bases conceptuales y contextuales de la educación social”, “Contextos y ámbitos de la acción social”, realizadas durante el primer semestre, y “Teorías e instituciones contemporáneas de educación” que se realiza durante el segundo semestre. Estas asignaturas tienen una gran carga teórica y una difícil relación con la práctica profesional, lo que puede menguar la motivación del estudiantado y su implicación en los estudios de grado y concretamente, en nuestras asignaturas. Por este motivo, pensamos implementar esta experiencia de innovación educativa interdisciplinar, con el objetivo de mejorar la motivación e implicación activa de los estudiantes en las asignaturas, promover la resolución de problemas complejos y fomentar su capacidad para trabajar en equipo. La metodología ABR, en nuestro caso Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales (Batista et al., 2021), nos parece un buen instrumento para lograr estos objetivos. Al mismo tiempo, esta metodología es coherente con los objetivos del Grado en Educación Social, ya que se basa en el aprendizaje por competencias y fomenta la reflexión crítica y la práctica reflexiva. Concretamente, se evaluará la posible mejora en la competencia “Aprender a aprender”, pasando el cuestionario CECAPEU (Gargallo et al., 2020) en los momentos inicial y final del proyecto. Hemos elegido el CECAPEU ya que se trata de un instrumento ya elaborado y validado para evaluar dicha competencia en estudiantes universitarios (Gargallo et al., 2021), y se decidió pasarlo en la asignatura “Contextos y ámbitos de la acción social” del primer semestre y en la materia “Teorías e instituciones contemporáneas de educación” del segundo semestre. Resumidamente, la experiencia que describimos en esta exposición consiste en el planteamiento de un reto y diseñar una posible solución que dé respuesta al reto. Así, partiendo de un trabajo previo consistente en la lectura crítica de textos de diversos autores relacionados con los contenidos de las respectivas asignaturas, comentados y analizados en clase, y de visitas a diferentes contextos socioeducativos, el alumnado dividido en pequeños grupos de 4 o 5 miembros, tiene que plantear un reto o desafío social abordable y situado en un contexto socioeducativo actual, y diseñar una solución susceptible de ser implementada. El proyecto se desarrolla en siete fases centradas en el diseño, selección de los retos a abordar y la planificación detallada de las actividades, la implementación y evaluación. Esta comunicación analiza especialmente las actividades llevadas a cabo en el primer semestre. Así, en la asignatura “Bases conceptuales y contextuales de la educación social”, se han realizado las tres primeras fases de nuestra propuesta. En la primera fase, el alumnado, individualmente, ha identificado diferentes retos o problemas reales y actuales en el campo de la educación, relevantes para la asignatura. La mayoría de estos retos se ubican en centros educativos y en espacios de

educación no formal. La mayoría se relacionan con la inmigración, la mejora de la convivencia y la inclusión social y algunos con la educación a lo largo de la vida. Partiendo de contextos reales, en una segunda fase, el alumnado ha realizado una investigación exhaustiva para comprender mejor el problema. Para ello, guiados por la profesora de la asignatura, han visitado diferentes contextos, han seleccionado información y han realizado entrevistas a profesionales. Destaca también la selección e interés por conocer las “buenas prácticas”. En la asignatura “Contextos y ámbitos de la acción social”, se respondió inicialmente al cuestionario CECAPEU para evaluar la competencia “Aprender a aprender” y se comentaron y analizaron los retos detectados *a priori*. Finalmente, en la materia “Teorías e instituciones contemporáneas de educación”, programada en el segundo semestre, se realizan las fases restantes. A partir de los retos esbozados inicialmente y por ámbitos de interés, el alumnado, dividido en pequeños equipos de 4-5 personas, han redefinido el reto elegido y han seleccionado información para afrontar los retos planteados, situados en contextos socioeducativos reales. En las próximas sesiones, los equipos propondrán la mejor solución al reto planteado y se planificará e implementará la propuesta final. También se evaluará el proceso y los resultados, plasmados en un informe que tendrán que exponer de forma oral y escrita. Finalmente se volverá a contestar el cuestionario, esperando obtener una mejora en dicha competencia.

Referencias

- Batista, P., Santos-Pastor, M.L., Silva, T. y Ribeiro-Silva, E. (2021). Aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación universitaria: experiencias pedagógicas en Portugal y España. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(4), 271-286. DOI: 10.4067/S0718-07052021000400271
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. M., Pérez Pérez, C., Almerich Cerveró, G., y García-García, F.J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F.J., Giménez Beut, J.A. y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. <https://www.readcube.com/articles/10.5944/educxx1.23367>

Adolescentes, redes sociales, estereotipos de belleza y trastornos alimenticios

Pablo Ijalba Pérez, Águeda León Castel-Ruiz, Javier Falcón Donlo

IES Valle del Ebro, Tudela, Navarra

Resumen

Fundamentación. El aspecto físico juega un papel nuclear en el desarrollo de la adolescencia y las redes sociales contribuyen a propagar un cierto ideal de belleza que potencialmente puede llevar a los usuarios a sentir la necesidad de intentar ajustarse a ellos para encajar en la moda. Los estudios sobre los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) en España generalmente se han basado en muestras universitarias y únicamente preguntaron a chicas. En concreto, en Navarra el último trabajo publicado fue llevado a cabo en el año 2000 por Pérez-Gaspar et al., y tuvo solo participantes femeninas de edades entre 12 y 21 años. Además, la pandemia de COVID-19 provocó un incremento de casos en esta región especialmente entre los menores de 16 años, según datos de la Gerencia de Salud Mental del Servicio Navarro de Salud - Osasunbidea (SNS-O) (Noticias de Navarra, 7/8/2021). Este aumento afectó fundamentalmente a mujeres, manteniéndose la proporción en 9 de cada 10 casos, según esta misma fuente. Resultados similares se han obtenido en un estudio realizado en Cataluña tras la pandemia, donde se comprobó que los casos se duplicaron en chicas de edades comprendidas entre los 10 y los 19 años (Raventós et al., 2023). **Objetivo.** Identificar si el descontento al no encajar en un modelo de imagen corporal establecido por la sociedad podría ser un factor de riesgo sobre TCA entre adolescentes. La investigación acerca de la influencia de las redes sociales (RRSS) y de los Social Media (SM) sobre el TCA, se encuentra aún en una fase inicial (Holland y Tiggemann, 2016; Rodgers y Melioli, 2016; Padín et al., 2021). El modelo teórico que relaciona ambos fenómenos consiste en interpretar los TCA relacionados etiológicamente con la internalización de la presión social resultante de los estándares de belleza femenina vigentes en la cultura popular, demostrando que las comparaciones con la apariencia en las RRSS pueden promover un aumento de las preocupaciones sobre la imagen corporal en mujeres adultas jóvenes (Hogue y Mills, 2019; Marks et al., 2020). **Metodología.** Se ha realizado un estudio descriptivo, de tipo transversal y prospectivo, para evaluar la influencia de las RRSS y SM, junto a otras variables, en el riesgo de TCA, en una muestra formada por jóvenes de Navarra de entre 12 y 19 años llevado a cabo entre marzo y junio de 2023. Para obtener respuestas se solicitó la colaboración de los centros educativos públicos navarros (50 en total) y, para una mayor divulgación, se contactó con el Departamento de Educación del Gobierno Foral. Además de variables sociodemográficas, se incluyeron para determinar la presencia de TCA el Eating Attitudes Test-26 (EAT-26), de Garner y Garfinkel (1979), en la versión española de Castro et al. (1991), y el Cuestionario SCOFF (acrónimo de Sick, Control, One stone, Fat, Food) diseñado por Morgan et al. (1999) (García-Campayo et al., 2005). No existe un instrumento de evaluación para medir la influencia de RRSS y SM respecto a los TCA. La revisión de Padín et al. (2021) detectó evidencia respecto al uso excesivo en el tiempo de utilización de los SM y con las interacciones (publicar comentarios, compartir imágenes, selfies, número de seguidores, búsqueda de usuarios, número de ‘likes’ recibidos). En base a esto se incluyeron ítems para preguntar a los participantes. **Resultados.** Se obtuvieron 932 respuestas, lo que representa una muestra con un margen de error del 3,2% para un nivel de confianza del 95% respecto a la población diana (58.479 personas entre 12 y 19 años en Navarra en 2022). Hubo 494 chicas (el 53,00%), 427 chicos (45,82%) y 11 personas que no se identificaron con ninguna de las dos anteriores (1,18%). La media de edad del conjunto de la muestra fue 14,60 años (DT=1,569; $\pm 0,1$). Mediante un modelo

de regresión lineal se evaluó la influencia de las RRSS/SM sobre los resultados en EAT-26 y SCOFF. Como variables de entrada se utilizaron las dos preguntas sobre este tema en el cuestionario (‘¿Aspiras a ser igual que los personajes públicos que ves en redes sociales?’ y ‘¿Sientes la necesidad de cambiar tu físico para poder encajar con los prototipos de belleza de la sociedad actual?’) y la edad del primer móvil, obteniéndose valores con significación estadística en el coeficiente de determinación de 0,191 sobre el resultado de EAT-26. Para SCOFF el mismo modelo inicial arrojó un valor de R cuadrado de 0,173, pero en este caso el tiempo en RRSS sí tuvo influencia, pero podían descartarse la edad del primer móvil y la pregunta sobre si se desea emular a personajes públicos. Se indagó más en este descarte mediante sendas pruebas de correlación de Spearman asociando el puntaje en EAT-26 y SCOFF con el tiempo diario dedicado en RRSS que, si bien mostraron significación estadística, los coeficientes de Rho fueron bajos, de 0,103 y de 0,147 respectivamente. Discusión. Aunque tradicionalmente ha existido el estereotipo de que los TCA son enfermedades que afectan sobre todo a chicas adolescentes blancas no hispanas (Rodrigues, 2017); se encuentran presentes en todos los grupos étnicos y en todas las clases socioeconómicas, y también en chicos (incluso preadolescentes), hallándose además variaciones según la identidad de género (Hornberger et al., 2021; Romano et al., 2022). Los resultados obtenidos son prometedores para estudios que indaguen en la prevalencia de TCA en adolescentes respecto a considerar la influencia de las RRSS/SM. La respuesta a la pregunta sobre ‘¿Sientes la necesidad de cambiar tu físico para poder encajar con los prototipos de belleza de la sociedad actual?’ fue un factor de riesgo sobre TCA con un valor de 5,14 (Odds Ratio = 7,05). Conclusiones. Dos décadas después del último artículo sobre prevalencia de riesgo de TCA en adolescentes de Navarra, teniendo en cuenta datos que incluyen a participantes de ambos sexos y adaptándose a la emergente problemática de las redes sociales, este estudio ha conseguido actualizar la información sobre estos trastornos además de identificar factores que afectan a su desarrollo.

Referencias

- Hogue, J. V., & Mills, J. S. (2019). The effects of active social media engagement with peers on body image in young women. *Body image*, 28, 1-5.
- Holland, G., & Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body image*, 17, 100-110.
- Hornberger, L. L., Lane, M. A., Lane, M., Breuner, C. C., Alderman, E. M., Grubb, L. K., ... & Baumberger, J. (2021). Identification and management of eating disorders in children and adolescents. *Pediatrics*, 147(1), e2020040279.
- Marks, R. J., De Foe, A., & Collett, J. (2020). The pursuit of wellness: Social media, body image and eating disorders. *Children and youth services review*, 119, 105659.
- Padín, P. F., González-Rodríguez, R., Verde-Diego, C., y Vázquez-Pérez, R. (2021). Social media and eating disorder psychopathology: A systematic review. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15(3), s. p.
- Pérez-Gaspar, M., Gual, P., de Irala-Estévez, J., Martínez-González, M. A., Lahortiga, F., y Cervera, S. (2000). Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en las adolescentes navarras. *Medicina Clínica*, 114(13), 481-486.
- Raventós, B., Abellan, A., Pistillo, A., Reyes, C., Burn, E., & Duarte-Salles, T. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on eating disorders diagnoses among adolescents and young adults in

Catalonia: A population-based cohort study. *International Journal of Eating Disorders*, 56(1), 225-234.

Rodgers, R. F., & Melioli, T. (2016). The relationship between body image concerns, eating disorders and internet use, part I: A review of empirical support. *Adolescent Research Review*, 1, 95-119.

Rodrigues, M. (2017). Do Hispanic girls develop eating disorders? A critical review of the literature. *Hispanic Health Care International*, 15(4), 189-196.

Romano, K. A., Lipson, S. K., Beccia, A. L., Quatromoni, P. A., Gordon, A. R., & Murgueitio, J. (2022). Changes in the prevalence and sociodemographic correlates of eating disorder symptoms from 2013 to 2020 among a large national sample of US young adults: A repeated cross-sectional study. *International Journal of Eating Disorders*, 55(6), 776-789.

Perfeccionismo multidimensional y afecto en población infantil española

Andrea Fuster Rico, María Pérez Marco, Nuria Antón Ros, Graciela Arráez Vera
Universidad de Alicante

Resumen

Fundamentación. Por un lado, el perfeccionismo es un rasgo multidimensional de la personalidad, de carácter intra e interpersonal. Según el modelo propuesto por Hewitt et al. (2003), destacan dos dimensiones principales, el Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP), que implica la adopción de creencias poco realistas sobre las demandas perfeccionistas propuestas por el entorno y el Perfeccionismo Auto-Orientado (PAO), compuesto a su vez por el PAO asociado a los esfuerzos (PAO-E), referido a los deseos y el esfuerzo por alcanzar la perfección; y, el PAO asociado a las críticas (PAO-C) que hace referencia el miedo a cometer errores y a la autocrítica perfeccionista (Flett et al., 2016). Por otro lado, el afecto, concebido como una percepción consciente sobre las emociones y los estados de ánimo (García, 2023), fue categorizado por Watson et al. (1998) en dos amplias dimensiones: el Afecto Positivo (AP) y el Afecto Negativo (AN). La primera está vinculada, de forma positiva y estadísticamente significativa con la salud y el bienestar psicológico, mientras que la segunda lo hace en sentido negativo (Adrianson, 2023; González-Arias et al., 2023). De forma concreta, diversas investigaciones han evidenciado que desarrollar un estilo de apego inseguro se relaciona con determinados rasgos perfeccionistas desadaptativos los cuales no solo contribuyen al desarrollo de problemas psicológicos (e.g. Taylor et al., 2017), sino que repercuten también en el establecimiento de lazos afectivos con otras personas y en la forma que tienen las personas de relacionarse (Vicent et al., 2019). Objetivo. Este estudio tiene como finalidad analizar la relación entre perfeccionismo multidimensional y el afecto. En base a la literatura previa, es esperable que: entre el PAO-E y ambas dimensiones afectivas (AP y AN), haya una relación positiva, alcanzando solamente una significación estadística en el caso del AP (Hipótesis 1); entre el PAO-C y el AP exista una asociación negativa y no significativa (Hipótesis 2); entre el PAO-C y el AN se dé una correlación positiva y estadísticamente significativa (Hipótesis 3); y, por último, que el PSP se asocie de forma positiva, tanto con el AP como con el PA, siendo dicha asociación solo significativa en el caso del AN (Hipótesis 4) (Harvey et al., 2017; Stoeber y Roche, 2014). Metodología. Para este estudio se empleó una muestra de 646 estudiantes de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 8 y 12 años ($M = 9.79$; $DT = 1.23$), los cuales cumplieron la versión reducida de la Positive Affect and Negative Affect Schedule for Children y la versión española de la Child/Adolescent Perfectionism Scale, tras la aprobación de dicha investigación por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2023-03-07) y recibir firmado el consentimiento parental de las familias. A través del paquete estadístico SPSS 28, se analizaron las correlaciones bivariadas entre las dimensiones perfeccionistas (PSP, PAO-E y PAO-C) y las dos dimensiones del afecto (AP y AN). Para analizar la consistencia entre dimensiones se calculó el coeficiente de Alpha de Cronbach, siendo su valor mínimo aceptable de $\alpha < .70$. Resultados. Se encontraron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre AN y AP, así como entre AN y PAO-E. En el caso de AP y PAO-C, la correlación también fue negativa, pero no significativa. Por el contrario, las correlaciones fueron significativas y positivas entre AP y PSP y PAO-E, así como entre AN y el PAO-C. No se encontró significación estadística para la correlación entre AN y PSP. Todas las correlaciones fueron pequeñas. Discusión. El objetivo principal fue determinar la relación entre el afecto y el perfeccionismo multidimensional

en infantes. Los resultados discrepan parcialmente de aquellos arrojados por la literatura científica. Así pues, la hipótesis 1 queda descartada, ya que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el POA-E y el AP, mientras que entre el PAO-E y el AN se da una relación negativa y no significativa. Una posible explicación sería que, una vez que los perfeccionistas alcanzan lo que consideran como rendimiento óptimo, asocian sus esfuerzos a una sensación de disfrute y estos actúen como autorrefuerzo positivo, aumentando así su afectividad positiva. Por el contrario, la hipótesis 2 queda confirmada al existir una relación negativa y no significativa entre el PAO-C y el AP, así como también se confirma la hipótesis 3 al existir una relación positiva y estadísticamente significativa entre el PAO-C y el AN. Este hecho puede explicarse teniendo en cuenta que el PAO-C es una faceta desadaptativa. Por ello, los perfeccionistas con altos niveles de PAO-C tienden a experimentar un malestar subjetivo general al infravalorarse por considerar que no están a la altura de las expectativas y normas (Vicent et al., 2019). Por último, la hipótesis 4 se confirma parcialmente, dado que el PSP se asocia de forma positiva tanto con el AP como con el AN, siendo dicha correlación estadísticamente significativa solo en el caso del AP. Una posible explicación que la alta dependencia por ser recompensado haga que el alumnado con PSP tienda a desarrollar una afectividad positiva hacia aquellas personas que les ofrecen dichas recompensas, ya sean de forma tangibles o intangibles (Smith et al., 2022). Conclusiones. Este estudio supone un aporte novedoso para la Psicología de la Educación, dado que ha permitido aclarar la relación existente entre el perfeccionismo y el perfeccionismo multidimensional en infantes españoles a través de la CAPS y la versión breve de la PANAS. Además, los resultados arrojados deben ser considerados a la hora potenciar el perfeccionismo en las aulas, dado que, incrementar la autocritica o el miedo a cometer errores, puede causar en el alumnado una afectividad negativa, la cual a su vez se asocia con el desarrollo de psicopatologías como la ansiedad o la depresión (e.g. Laurenti et al., 2008; Stoeber et al., 2020). Financiación: Este estudio ha sido financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo [CIAICO/2022/078] y el Programa Erasmus + [2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733]. Además, ha sido subvencionado con el contrato de investigadora predoctoral concedido por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana, (CIACIF/2022/252) a AFR y por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU22/ 03428) a MPM.

Referencias

- Adrianson, L. (2023). Affective profiles, health, and well-being in Indonesia. In D. Garcia (Ed.), *The Affective Profiles Model: 20 years of research and beyond* (pp. 175–190). Springer.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., Munro, Y., Davidson, L. A. y Gale, O. (2016). The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Psychological Assessment*, 34(7), 634–652. <https://doi.org/10.1177/0734282916651381>
- Garcia, D. (2023). The story of the Affective Profiles Model: Theory, concepts, measurement, and methodology. In D. García (ed.), *The Affective Profiles Model: 20 years of research and beyond* (pp. 3–24). Springer.
- González-Arias, M., Barraza, J., Barrientos, P., Contreras-Díaz, H., Marín, E. y Martínez, R. (2023). Efectividad, síntomas somáticos y dolor psicológico como dimensiones del bienestar: Un modelo de senderos en estudiantes universitarios chilenos. *Revista de Psicología*, 41(2), 787–821. <https://doi.org/10.18800/psico.202302.007>

- Harvey, B. C., Moore, A. M. y Koestner, R. (2017). Distinguishing self-oriented perfectionism-striving and self-oriented perfectionism-critical in school-aged children: Divergent patterns of perceived parenting, personal affect, and school performance. *Personality and Individual Differences*, 113, 136–141. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.069>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B. y McGee, B. (2003). Perfectionism is multidimensional: A reply to Shafran, Cooper & Fairburn (2002). *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1221–1236. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00021-4)
- Laurenti, H. J., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2008). Social anxiety and socially prescribed perfectionism: Unique and interactive relationships with maladaptive appraisal of interpersonal situations. *Personality and Individual Differences*, 45(1), 55–61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.02.018>
- Smith, M. M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., Flett, G. L. y Ray, C. (2022). Parenting behaviors and trait perfectionism: A meta-analytic test of the social expectations and social learning models. *Journal of Research in Personality*, 96(104180). <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104180>
- Stoeber, J. y Roche, D. L. (2014). Affect intensity contributes to perfectionistic self-presentation in adolescents beyond perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(2), 164–180. <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0176-x>
- Stoeber, J., Lalova, A. V. y Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, (self-compassion, and subjective well-being): A mediation model. *Personality and Individual Differences*, 154(109708). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109708>
- Taylor, E. P., Couper, R. y Butler, C. M. (2017). Adolescent perfectionism: Structural features of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale and correlates with

Representación de las personas con discapacidad en el aula de lengua extranjera inglés de secundaria

Amarana Cantero Mora

Universidad de Zaragoza

Resumen

Theoretical & curricular framework
This research approaches the notion of disability from a critical disability studies perspective, understanding it as a social construct based on how we interpret physical and cognitive differences (Goodley, 2017), and how representations of disabilities and impairments in popular culture structure our reality, determining the distribution of resources, our relationships with one another and our sense of ourselves (Garland-Thompson, 2005). The relationship of disability representation and the EFL learning process is framed within the new LOMLOE curriculum and its alignment with the CEFR in considering “language as a vehicle for opportunity and success in social, educational and professional domains. This key feature contributes to the Council of Europe’s goal of quality inclusive education as a right of all citizens” (Council of Europe, 2020, p. 25). Purpose and aims. The purpose of this small-scale research is to determine what is the approach to the topic of disability in Spain’s secondary education EFL materials and its relationship with the EFL learning process as well as to identify possible prejudices and preconceptions about disability in English teachers that may impact the classroom exploitation of those materials.

Methodology

Seven English textbooks have been analysed considering the number of examples of disability representation, how individuals with a disability are portrayed, and its relationship with specific elements of the EFL learning process. English teachers’ perceptions and preconceptions about how people with disabilities are portrayed in their classroom materials were collected through a quantitative-qualitative survey distributed between secondary school teachers of English and the students of the Master de profesorado de secundaria doing the English specialty during the academic year 2022-2023.

Results

&

Discussion

Only five out of the seven books showed representation of people with impairments or disabilities. Most of the portraits of individuals with disability depict them as beings with limited agency, falling into stereotypes and mostly serving a lexico-grammatical purpose dictated by a PPP didactic sequence and a synthetic syllabus, thus contributing to cast a sense of unreality over them. In addition to it, language is completely decontextualised, creating an unbalanced scenario with very little meaningful content, offering very little to the development of EFL-specific competencies required by the LOMLOE curriculum. This results in almost non-existent, decontextualised, and ableist representations with very limited possibilities of exploitation in the classroom.

As observed in the results of the survey, both active teachers and master students are generally aware of the lack of inclusive representations of disability in English textbooks, but the students are more prone to criticise the materials’ approach to the topic than active teachers. Active teachers failed to identify ableist stereotypes, with most of them declaring themselves neutral or agreeing with them, which probably means that they may be prone to exploit materials from an ableist perspective. Future teachers were generally prone to either reject or at least doubt stereotypes.

However, since only a few people in both the active teachers' and future teachers' groups knew and could provide a definition for ableism, it seems unlikely that those future teachers will be able to identify stereotypes or provide alternative non-ableist exploitations, especially after repeated exposure to EFL textbooks. It must be acknowledged that the results are conditioned by the limitations of the conducted research in terms of content, space, and time. Further research using larger and more representative samples should be conducted to either confirm or deny them.

Conclusions

Disability is underrepresented in Spain's EFL secondary education materials and its scarce representation often displays an ableist and stereotyped view. The contextualisation of disability in synthetic syllabuses and PPP didactic sequences contributes to limiting disability representation holding an impact on the EFL learning process and the acquisition of English proficiency as aimed in the LOMLOE curriculum and the CEFR action-oriented approach. As for the teachers, it seems unlikely that neither active nor future teachers have the skills or resources to exploit any material containing disability representation without falling into the ableist construct that surrounds it.

References

- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. Strasbourg. Available at www.coe.int/lang-cefr. (Accessed 8 May 2023).
- Garland-Thompson, R. (2005, March). Disability and Representation. *PMLA*, 120(2), pp. 522-527.
- Goodley, D. (2017). Dis/entangling Critical Disability Studies. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen, *Culture - Theory - Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (pp. 81- 97). Bielefeld: [Transcript] Disability Studies.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 December 2020, 122868-122953. Available at <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf> (Accessed 15th April 2023)

El bienestar emocional y la actividad física en el rendimiento escolar del alumnado con altas capacidades intelectuales

José Félix Fernández-de-Castro-Pedro¹, Beatriz Urriés-López²

¹Universidad de Zaragoza

²Sin Límites Asociación Aragonesa de Altas Capacidades

Resumen

Debido al rendimiento insatisfactorio e incluso fracaso escolar que manifiesta numeroso alumnado con altas capacidades, el estudio de su rendimiento académico y las variables que pueden influir en el mismo constituyen un tema de creciente interés. Los objetivos de esta investigación fueron: analizar si existían diferencias significativas en el rendimiento académico del alumnado con altas capacidades en función del nivel de actividad física realizada, del nivel de bienestar emocional autopercibido y del nivel de bienestar emocional percibido por los padres o tutores legales. Además, determinar en qué medida estas variables pueden predecir el rendimiento académico y analizar si este valor predictivo, si existe, varía en función del género. En España, se considera alumnado con altas capacidades aquel que tiene una capacidad intelectual superior al percentil 75 en todos los ámbitos de inteligencia según el modelo de Castelló y Batlle (Tarrida, 1998), se incluyen además los perfiles de talento simple y talentos complejos, entendiendo talento simple como la demostración de un percentil por encima del 95 en un ámbito específico, y talentos complejos cuando se demuestra una puntuación por encima del 80 en varias aptitudes específicas. Aunque cabría esperar que el rendimiento académico del alumnado con altas capacidades sea satisfactorio, muy bueno o excelente, este aspecto constituye uno de los mitos sobre las altas capacidades (Donnelly et al., 2017, citados en Chacón-Cuberos et al., 2020). La realidad es que el porcentaje de fracaso escolar o bajo rendimiento de estos estudiantes puede considerarse bastante alto ya que ronda el 30%, un porcentaje similar al del fracaso en estudiantes sin altas capacidades (García-Alcañiz, 1991, citado en Veas et al., 2016). El bienestar emocional se refiere a una percepción subjetiva de la capacidad para realizar aquellas funciones que son importantes para el individuo, influenciado por su estado de salud (Guillamón et al., 2018). En este sentido, hay estudios que señalan que los estudiantes con altas capacidades son un grupo vulnerable y en riesgo de sufrir acoso escolar (González-Cabrera et al., 2019), aislamiento social (Vialle et al., 2007), estrés, depresión y ansiedad (Suldo et al., 2009 citados en Casino-García et al., 2021) en un porcentaje superior al de los alumnos que no poseen estas características, riesgos que repercuten en su rendimiento académico (Cornoldi et al., 2021; González-Cabrera et al., 2022). Aunque un estilo de vida saludable y una actividad física regular mejoran la salud física y mental, disminuyen los niveles de estrés y ansiedad, mejoran la capacidad de atención, algunas funciones ejecutivas o la autoestima (Mullender-Wijnsma et al., 2016 citados en Chacón-Cuberos et al., 2020), quisimos investigar su influencia en estos estudiantes ya que la literatura muestra discrepancias al intentar relacionar la actividad física con el rendimiento académico. Algunos autores han encontrado relación directa (Rodríguez, Camargo et al., 2020), otros relación inversa (Ávila-García et al., 2020), mientras que otros no han encontrado relación o efectos poco significativos (Barbosa et al., 2020).

En el estudio participaron 87 estudiantes aragoneses diagnosticados con altas capacidades, con edades comprendidas entre los 8 y los 18 años. De ellos, 39.08% eran de género femenino, 58.62% de género masculino y 2.3%, de otro género. Además, también participó en el estudio uno de sus padres o tutores legales. El alumnado contestó los cuestionarios IPAQ para evaluar su actividad

física y el cuestionario Kidscreen-52 para conocer su bienestar emocional autopercebido. Sus padres contestaron el cuestionario Kidscreen-52 en versión para padres para conocer cómo percibían el bienestar emocional de sus hijos/as. El Kidscreen-52 permite evaluar 10 dimensiones de la calidad de vida: bienestar físico; bienestar psicológico; estado de ánimo; autopercepción; autonomía; relación con los padres y vida familiar; recursos económicos; relación con los pares; ambiente escolar; y aceptación social y en el colegio. Para el rendimiento académico del alumnado, se recabaron las calificaciones escolares. Se realizó un ANOVA de un factor para encontrar las posibles diferencias entre grupos. En los casos en que estas diferencias fueron significativas, para determinar entre qué grupos se manifestaban, se realizó la prueba de Scheffé. Los resultados reflejaron que no existían diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes en función de la actividad física realizada. Estos resultados son consistentes con otros estudios (Bugge et al., 2018; Quinto y Klausen, 2016 citados en Chacón-Cuberos et al., 2020). Este mismo procedimiento se siguió para el bienestar emocional. De entre las 10 dimensiones medidas para el bienestar emocional autopercebido encontramos diferencias significativas en el rendimiento académico en función de la relación con los padres y el ambiente escolar. Para el bienestar emocional percibido por los padres encontramos diferencias en el rendimiento académico en función del bienestar psicológico; la autonomía; la relación con los padres; los recursos económicos; el apoyo social; y la relación con sus pares y el ambiente escolar. Resultados en concordancia con estudios previos que señalan que el bienestar emocional, o al menos algunas de sus dimensiones, está estrechamente relacionado con el rendimiento académico (Blaas, 2014; González-Cabrera et al., 2019). Para determinar en qué medida el nivel de actividad física y de bienestar emocional podían predecir el rendimiento académico, en primer lugar se realizó un análisis de correlaciones bivariadas. Dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov arrojó que el rendimiento académico seguía una distribución no normal ($p = .40$), se utilizó el índice de correlación de Spearman. Una vez obtenidas las correlaciones significativas estadísticamente, se realizó una regresión lineal múltiple mediante el método de selección de variables. De esta manera, se determinó el grado de impacto de las variables independientes sobre el rendimiento académico y en qué medida permitían predecir el mismo. La actividad física no resultó ser variable explicativa del rendimiento académico, sin embargo las variables: aceptación social y en el colegio (autopercebidos), ambiente escolar, estado de ánimo y bienestar psicológico (percibido por los padres) sí formarían parte del modelo explicativo del rendimiento académico. El porcentaje de varianza del rendimiento académico explicado por estas variables fue del 52.7%, porcentaje elevado si tenemos en cuenta que valores alrededor del 25% ya son aceptables en investigaciones de ámbito educativo (Escolano-Pérez et al., 2020).

Para analizar si el valor predictivo de la actividad física y el bienestar emocional sobre el rendimiento académico varía en función del género, se siguió el mismo procedimiento, pero llevando a cabo dos regresiones lineales múltiples: una para cada género. Para el género femenino, el modelo formado por el estado de ánimo y las emociones autopercebidas, y el ambiente escolar autopercebido y percibido por los padres resultó significativo, permitiendo predecir un 71.8% de la variabilidad del rendimiento académico. Para el género masculino, sólo el ambiente escolar autopercebido resultó significativo, permitiendo predecir el 28.4% de la variabilidad en el rendimiento académico. A pesar de las limitaciones de este estudio: el tamaño pequeño de la muestra y su selección a través de un muestreo no probabilístico accidental de conveniencia y las propias limitaciones asociadas al uso de cuestionarios, como el sesgo de la deseabilidad social, los

resultados obtenidos contribuyen al conocimiento sobre el tema y deben ser tenidos en cuenta en futuras intervenciones dirigidas a la mejora del rendimiento académico del alumnado con altas capacidades.

Referencias

Ávila-García, M., Baena-Ogalla, N., Huertas-Delgado, F. J., Tercedor, P., & Villa-González, E. (2020). The relationship between physical activity levels, cardiorespiratory fitness and academic achievement school-age children from southern Spain. *Sustainability*, 12(8), 3459.

Barbosa, A., Whiting, S., Simmonds, P., Scotini Moreno, R., Mendes, R., & Breda, J. (2020). Physical activity and academic achievement: an umbrella review. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 5972.

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255.

Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., Gómez-Vivo, M. G., Juan-Grau, A., Shuali-Trachtenberg, T., & Llinares-Insa, L. I. (2021). " Developing Capabilities". Inclusive extracurricular enrichment programmes to improve the well-being of gifted adolescents. *Frontiers in Psychology*, 4599.

Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., & Castro-Sánchez, M. (2020). Actividad física y rendimiento académico en la infancia y la preadolescencia: una revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, 36(139), 1-9.

Cornoldi, C., Giofrè, D., Mammarella, I. C., & Toffalini, E. (2022). Emotional Response to Testing in Gifted and Highly Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 208-219.

González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., León-Mejía, A., & Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 386. Octubre-Diciembre 2019, pp. 187-214.

González-Cabrera, J., Tourón, J., Ortega-Barón, J., Montiel, I., & Machimbarrena, J. M. (2022). Are Gifted Students More Victimized than Nongifted Students? A Comparison in Prevalence and Relation to Psychological Variables in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 02724316211058065.

Guillamón, A. R., García Cantó, E., & Pérez Soto, J. J. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 282-300.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Power, M., ... & Kidscreen Group. (2008). The KIDSCREEN-52 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Value in health*, 11(4), 645-658.

Rodriguez, C. C., Camargo, E. M. D., Rodriguez-Añez, C. R., & Reis, R. S. (2020). Physical activity, physical fitness and academic achievement in adolescents: A systematic review. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 26, 441-448.

Tarrida, A. C., & de Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 26-66. <https://www.conrecursos.org/wp-content/uploads/2019/01/Aspectos-teo%CC%81ricos-e-instrumentales-en-la-identificacio%CC%81n-del-alumno-superdotado-y-talentoso-propuesta-de-un-protocolo.pdf>

Veas, A., Gilar, R., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2016). Estimation of the proportion of underachieving students in compulsory secondary education in Spain: an application of the Rasch model. *Frontiers in Psychology*, 7, 303.

Vialle, W., Heaven, P. C., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation* 13, 569–586.

Valoración del aprendizaje en la plataforma Collective Learning: perspectivas de estudiantes universitarios en actividades educativas

Sonia Valero Tapia¹, Francisca Sanvicen Torné², Santo Orejudo Hernández¹

¹ Universidad de Zaragoza

² Universidad de LLeida

Resumen

Las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas útiles para el aprendizaje, prefiriéndose en ocasión la denominación de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Las posibilidades que ofrecen, no obstante, dependen del diseño de las herramientas tecnológicas en las que se basan. Entre estas herramientas, un caso especial lo suponen aquellas en las que el objetivo es la interacción para la colaboración en la resolución de una determinada tarea o actividad. Un claro ejemplo de ello es Collective Learning (CLL), una plataforma informática basada en un modelo de inteligencia colectiva que genera distintas fases de interacción entre los participantes en la misma. Desarrollada por el Instituto Universitario de Investigación de Biocomputación y Física de Sistemas Complejos (BIFI) de la Universidad de Zaragoza en colaboración con Kampal Data Solutions, CLL está diseñada para generar soluciones colaborativas a las tareas o problemas planteados en la misma. Permite que grandes grupos de usuarios conectados a través de internet puedan colaborar en la solución de las tareas planteadas. En este contexto, se presentan los resultados de la valoración del aprendizaje y de las condiciones que lo permiten de una muestra de 160 estudiantes que han realizado una sesión de trabajo dentro de esta plataforma: 32 estudiantes de la U. de Lleida y Zaragoza que han realizado una actividad sobre el abordaje que harían como docentes de un caso de cibersexting, 95 estudiantes de Magisterio y Trabajo Social de ambas universidades que han analizado el mismo caso y 33 estudiantes de Magisterio de la Universidad de Zaragoza que han realizado una actividad de preparación del examen final de una asignatura del grado. Al acabar la actividad, los participantes tenían que realizar una valoración de lo aprendido a través de la plataforma en una escala Likert de varios ítems sobre el aprendizaje realizado, su satisfacción general con la actividad y algunas condiciones facilitadoras de la plataforma. Los resultados ponen de manifiesto diferencias en los tres grupos en la Valoración de su Aprendizaje ($F=14,423$, $p<.001$, $\eta^2=.155$), en las condiciones facilitadoras de la plataforma para el aprendizaje ($F=5,515$, $p=.005$, $\eta^2=.066$) y en la satisfacción general con la actividad ($F=4,040$, $p=.019$, $\eta^2=.044$). En los tres casos, el grupo de estudiantes de Magisterio y Trabajo Social es el que mejor valora la actividad. Estos resultados podrían señalar la relevancia de la titulación, Grado vs. Máster, en la percepción de la actividad, pero igualmente, el tipo de tarea planteada, una tarea de aprendizaje sin implicaciones evaluativas vs. una actividad de preparación de un examen realizada en un momento previo al mismo. Trabajo financiado en el proyecto de I+D+i TED2021-130302B-C21: Transformación digital y pensamiento crítico en estudiantes mediante la interacción on-line en la plataforma THINKUB de inteligencia colectiva financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033 y por la “Unión Europea NextGenerationEU/PRTR”.

Referencias

La evaluación por pares en el ámbito universitario: una metodología a lo largo de todo un grado

Luis Pueyo Romeo, Víctor Murillo Lorente, Javier Álvarez Medina
Universidad de Zaragoza

Resumen

FUNDAMENTACIÓN. La implementación de metodologías y evaluaciones participativas se ha identificado como un medio altamente efectivo para evaluar y mejorar tanto los procesos como los productos del aprendizaje, además de contribuir al desarrollo de competencias y fomentar un cambio actitudinal positivo hacia el aprendizaje (Ibarra et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2014). Siguiendo la línea de investigaciones previamente realizadas (Cano e Ibáñez-López, 2023), este tipo de metodologías pretende evaluar un proceso de evaluación por parte del alumnado que se encuentra dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este estudio tiene como objetivo examinar la percepción estudiantil sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica deportiva en diversas asignaturas del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD). Se centra en la aplicación de la metodología observacional por pares, promoviendo una participación activa del estudiantado desde el primer hasta el último curso. Asimismo, busca integrar un método de trabajo y evaluación coherente y uniforme para el desarrollo de las enseñanzas del grado. **METODOLOGÍA.** Este estudio analiza los datos recabados durante dos años académicos consecutivos de estudiantes de CAFD de la Universidad de Zaragoza, abarcando los cuatro cursos del grado. Se implementó la metodología observacional por pares en diferentes asignaturas: Deportes y actividades acuáticas (primer curso), Deportes de colaboración-oposición (colectivos) (segundo curso), Nuevas tendencias del Fintess y Wellness (tercer curso) y Actividades físico-deportivas en la naturaleza (cuarto curso). Inicialmente, se recopilaban datos pre-intervención sobre la percepción estudiantil de esta técnica. Posteriormente, tras aplicar la metodología en las asignaturas mencionadas, se recogieron datos post-intervención. La muestra estuvo compuesta por $n = 552$ respuestas, de los cuales 382 fueron de hombres (69,2%) y 170 de mujeres (30,8%). Si las disgregamos por año académico, en el 2021-2022 hubo $n = 248$ respuestas (156 pre-intervención y 92 post-intervención) y en el 2022-2023 hubo $n = 304$ respuestas (165 pre-intervención y 139 post-intervención). Para la recolección de datos se empleó la escala “Etepes” de Álvarez et al. (2020), compuesta por 21 ítems y diseñada para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje en la enseñanza superior deportiva. Este instrumento, validado y fiable, permite obtener retroalimentación sobre la enseñanza deportiva en diversas modalidades, ofreciendo información relevante para optimizar el aprendizaje. Los resultados se presentaron mediante una escala Likert de cinco puntos, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”. El análisis estadístico se realizó con SPSS versión 27. Se efectuó un estudio descriptivo, calculando la media y la desviación estándar. La normalidad de los datos se evaluó con el test de Kolmogórov-Smirnov, y la comparación pre y post-intervención se llevó a cabo mediante la prueba U de Mann-Whitney, estableciendo un nivel de significación de $p < 0,05$. **RESULTADOS.** Los resultados indican una media pre-intervención de $4,22 \pm 0,42$ y post-intervención de $4,36 \pm 0,39$ en el primer año, y de $4,23 \pm 0,45$ y $4,43 \pm 0,35$ en el segundo. El análisis estadístico reveló que los datos no seguían una distribución normal según el test de Kolmogórov-Smirnov. La prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias estadísticamente significativas en la percepción estudiantil pre y post-intervención, con $p = 0,004$ en 2021-2022 y $p < 0,001$ en 2022-2023. **DISCUSIÓN.** Las mediciones obtenidas reflejan la satisfacción

estudiantil con el método implementado. Durante el año académico 2021-2022, se observó un incremento de 0,14 puntos en la valoración de esta técnica evaluativa, mientras que en 2022-2023, el aumento fue de 0,22 puntos. Los alumnos han valorado altamente el proceso de enseñanza de técnicas deportivas mediante la metodología observacional por pares, con promedios entre 4,00 y 4,50 sobre 5,00. Esta técnica, comparada en investigaciones previas con metodologías individualizadas o en pequeños grupos, ha demostrado altos niveles de satisfacción (Usán, 2020) en su utilización y puesta en práctica. El empleo de metodologías participativas, que promueven un aprendizaje activo, es crucial para fomentar el aprender a aprender', permitiendo a los alumnos adquirir competencias para un aprendizaje continuo y constructivo (Gargallo et al., 2020). El origen de esta investigación y de la implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte se remonta a los primeros proyectos de 2015-2016, cuyos resultados se encuentran en los estudios de (Álvarez et al., 2022). Se ha conseguido integrar progresivamente un mayor número de asignaturas en esta metodología, abarcando no solo los cuatro cursos del grado, sino también estableciendo un método de trabajo coherente y centrado en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. Este estudio forma parte de una investigación en curso que busca comprender la percepción de este método de una misma promoción a lo largo de los cuatro años del grado, en un estudio longitudinal desde el inicio hasta la finalización de los estudios de CAFD. Las futuras líneas de investigación se enfocarán en analizar la evolución de estas metodologías y su aplicación en las distintas asignaturas, evaluando si los estudiantes adquieren las competencias deseadas, promoviendo la autonomía, la motivación intrínseca, y la valoración del rol y la responsabilidad en la evaluación. CONCLUSIONES. • Los estudiantes valoran positivamente la enseñanza a través de la metodología observacional por pares, con puntuaciones superiores a 4,00 sobre 5,00, según la herramienta "Etepes". • Las intervenciones realizadas en las asignaturas han sido efectivas, reflejando un incremento estadísticamente significativo en la valoración de este proceso en ambos años académicos evaluados.

Referencias

- Álvarez Medina, J., Murillo Lorente, V., Casterad Seral, J., & Nueviala Nuviala, A. (2022). Assessment of Volleyball Technical Learning Using Peer Observational Methodology in University Students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 31–39. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1662>
- Álvarez Medina, J., Murillo Lorente, V., Casterad Seral, J., & Nuviala Nuviala, A. (2020). Validación de la escala del proceso enseñanza de la técnica deportiva por pares en la educación superior (ETEPES). *Retos*, 37, 284–290. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.73002>
- Cano Sánchez, M & Ibáñez-López, F. (2022). Percepción del alumnado sobre los procesos de evaluación de la calidad. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 6, 77-94.
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A., & Portillo Poblador, N. (2020). The skill of learning to learn at university. proposal for a theoretical model. *Educación XXI*, 23(1), 19–44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G., & Gómez Ruiz, M. Á. (2012). Benefits of peer assessment and strategies for its practice at university. *Revista de Educación*, 359, 206–213. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>

- Moreno-Murcia, J. A., Aracil, A., & Reina, R. (2014). La cesión de responsabilidad en la evaluación: Una estrategia adaptada al espacio Europeo de educación superior. *Educación XXI*, 17(1), 181–200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10710>
- Usán Supervía, P. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 15(2), 119–124.

Perspectivas de los centros rurales frente a los urbanos en la valoración de un proyecto de Inteligencia colectiva para el desarrollo de competencias socio-emocionales en la plataforma Collective Learning

Santos Orejudo Hernández, Sonia Valero Tapia, Magali Denoni
Universidad de Zaragoza

Resumen

Con la aparición de internet, las posibilidades de creación de espacios colaborativos para el aprendizaje se ha incrementado enormemente. Esta propuesta es especialmente interesante por las características de su ubicación y el tipo de estudiantes que agrupan. En esta comunicación presentamos el desarrollo de un proyecto de mejora de competencias socio-emocionales en la red a través de la herramienta Collective Learning, aportando las valoraciones obtenidas en el mismo en función del tipo de centro, rural o urbano, en el que se ha desarrollado el proyecto.

Collective Learning es una plataforma informática que se basa en un modelo de inteligencia colectiva, generando distintas fases de interacción entre los participantes en la misma. La plataforma ha sido desarrollada por el Instituto Universitario de Investigación de Biocomputación y Física de Sistemas Complejos (BIFI) de la Universidad de Zaragoza en colaboración con Kampal Data Solutions y está diseñada para generar soluciones colaborativas a las tareas o problemas planteados en la misma. Permite que grandes grupos conectados a través de internet puedan colaborar en la solución de las tareas planteadas.

Durante el curso 2022/23, un total de 53 centros educativos de Aragón, de Educación Primaria y Secundaria, participaron en el Proyecto. Un primer dato relevante fue que de los 18 centros de Educación Primaria participantes, el 83% estaban ubicados en zonas rurales o semirurales, y un 48% en el caso de Educación Secundaria. Esta tasa de participación resultó llamativa para los gestores del Proyecto, por lo que en la evaluación de resultados, en la que se planificaron entrevistas con los responsables de los proyectos en los centros, se recogieron datos sobre la motivación de los centros rurales y semirurales para participar. La evaluación puso de manifiesto que en estos centros se percibe la misma necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias socio-emocionales dado el tipo de situaciones que afrontan de manera cotidiana en sus interacciones en las redes sociales. Además, los centros adujeron la oportunidad que la plataforma ofrece a la hora de colaborar con otros centros en este tipo de proyectos.

Trabajo financiado en el proyecto de I+D+i TED2021-130302B-C21: Transformación digital y pensamiento crítico en estudiantes mediante la interacción on-line en la plataforma THINKUB de inteligencia colectiva financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033 y por la “Unión Europea NextGenerationEU/PRTR”.

Referencias

El uso de aplicaciones móviles para mejorar los componentes de la condición física orientada a la salud

Andrea Hernández Martínez, Yolanda Sánchez Matas

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

La siguiente experiencia didáctica se justifica gracias a la reciente creación del Curso Universitario de Formación Avanzada en Incluye e Inserta UCLM. Actividades Auxiliares en Entornos Privados. Edición Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha, 2024), adscrito a la Cátedra de Derecho y Discapacidad. Este curso se desarrolla, en su primera edición, en el campus de Ciudad Real, está dirigido a personas de entre 18 y 40 años, que acrediten una discapacidad intelectual igual o superior al 33% reconocida oficialmente por el organismo competente, y se encuentren inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Los principales objetivos que se persigue con esta formación, y que se relacionan directamente con esta experiencia, son implicar a la Universidad en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual a través de la formación, mejorar su autonomía y proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la comunidad universitaria, que ayuden al alumnado a participar como miembros de pleno derecho en su comunidad. Propuesta y objetivos. La experiencia didáctica que se presenta se ha desarrollado dentro de la asignatura de Educación Física, ubicada en el primer cuatrimestre del curso 2023-24. Considerando los contenidos de este módulo, donde la salud y los factores modificables adquieren un gran valor, se pretendió informar al alumnado sobre los principales componentes de la condición física orientada a la salud y enseñarles a seleccionar y utilizar distintas estrategias, concretamente aplicaciones móviles, con el fin de mejorar la suya propia. Considerando el panorama actual, el hecho de que la actividad física es importante para la calidad de la vida y la salud de todas las personas es incuestionable. No obstante, los niveles de actividad física son menores de los deseados, y más todavía entre las personas con discapacidad (Stratton et al., 2022), población en la que además los niveles de sobrepeso y obesidad requiere una atención e intervención inmediata (Frey y Chow, 2006). Por todo ello, el objetivo de este trabajo fue que el alumnado participante se iniciase en el uso de una aplicación móvil, basada en alguno de los componentes de la condición física orientada a la salud explicados en el módulo, y realizase un informe escrito que sirviese para orientar al resto de compañeros y compañeras a cerca de su utilidad y posibilidad de integrarlo en su rutina diaria. Esta idea, surge además de otras premisas. Por una parte, de un estudio realizado en personas con discapacidad cuyos resultados indican un tiempo de uso del teléfono móvil de entre 2 y 5 horas, concretamente en aplicaciones como YouTube, redes Facebook e Instagram, o bien jugando a videojuegos o escuchando música (Arun y Jain, 2022), y por otro lado por el hecho de que, un mayor acceso a la tecnología, en concreto a las aplicaciones móviles, puede reducir la prevalencia de la inactividad de todos los usuarios, incluidos aquellos con discapacidades físicas (Olsen, Saperstein y Gold, 2019). Para el desarrollo de la actividad se invirtieron cuatro horas. En la primera parte, de una hora aproximada de duración, se citaron y comentaron alguno de los componentes de la Educación Física orientada a la salud (resistencia cardiorrespiratoria, flexibilidad, fuerza-resistencia muscular y composición corporal) para, posteriormente, mostrarles una serie de aplicaciones móviles orientadas a su trabajo y/o mejora. Las aplicaciones seleccionadas eran de uso sencillo y descarga gratuita, y la tarea que debía realizar cada alumno o alumna de manera individual era investigar sobre su uso, destacar los principales beneficios y las dificultades encontradas. En este sentido es importante destacar que

las personas con discapacidad, experimentan retos para participar en programas de actividad física, y que las aplicaciones móviles pueden ayudarles, aunque es cierto que no existen recursos diseñados para usuarios que experimentan limitaciones funcionales (Lai et al., 2019), y la mayoría de los recursos digitales de fitness son inaccesibles para las personas con discapacidad (Stratton et al., 2022). Resultados. Las aplicaciones utilizadas fueron Yuka, que proporciona información sobre la composición y calidad de los productos alimentarios, Stretching and Flexibility, que ofrece vídeos para realizar estiramientos correctamente, atendiendo a distintas zonas corporales, Ejercicios para niños, que incluye ejercicios de calentamiento y rutinas de manera entretenida, y por último Sworkit, basada en circuitos de ejercicios de entrenamiento sin necesidad de equipo deportivo específico (Educación 3.0, 2024). Estas se seleccionaron en función del tema objetivo, pero considerando los intereses y motivaciones del alumnado para participar en actividades físicas (Jaarsma, Haslett y Smith, 2019). Los resultados o informes presentados por el alumnado exponían de forma clara su uso e importancia, y fueron capaces de trasladar al resto de compañeros esa información de manera sencilla, destacando los aspectos importantes y facilitando información sobre su descarga, instalación y uso. Conclusiones. Se puede destacar la gran autonomía que demostró el alumnado en el manejo y uso de los medios tecnológicos para investigar y recoger información útil relacionada con la salud, considerando que, precisamente la dificultad de acceso a la información en personas con discapacidad es uno de los principales obstáculos que encuentran para la práctica de actividad física (Jaarsma et al., 2019). Asimismo, mostraron una adecuada competencia en sintetizar la información importante y reportarla en un informe, y la responsabilidad en relación al compromiso en cuanto a su utilización en su rutina diaria. Por otra parte, y considerando el momento de digitalización que vive la sociedad, resulta importante destacar la utilidad de los recursos tecnológicos que se encuentran a nuestro alcance para favorecer un estilo de vida activo y para hacer al alumnado conocedor y consciente de la importancia de la propia salud.

Referencias

- Arun, S., y Jain, S. (2022). Use of Smart Phone Among Students with Intellectual and Developmental Disability. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, 9, 447–452. <https://doi.org/10.1007/s40737-022-00279-3>
- Educación 3.0 (2024). *21 Aplicaciones móviles que utilizar en Educación Física*. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/aplicaciones-de-educacion-fisica/#Balance-It>.
- Frey, G., Chow, B. (2006). Relationship between BMI, physical fitness, and motor skills in youth with mild intellectual disabilities. *International Journal of Obesity*, 30, 861–867 <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803196>
- Jaarsma, E. A., Haslett, D., & Smith, B. (2019). Improving Communication of Information About Physical Activity Opportunities for People With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 185-201. Retrieved Feb 8, 2024, from <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0020>
- Lai, B., Wilroy, J., Young, H-J., Howell, J., Rimmer, J. H., Mehta, T., Thirumalai, M. (2019). A Mobile App to Promote Adapted Exercise and Social Networking for People With Physical Disabilities: Usability Study. *JMIR Form Res*, 3(1), e11689. <https://doi.org/10.2196/11689>

Olsen, S. H., Saperstein, S. L., y Gold, R. S. (2019). Content and Feature Preferences for a Physical Activity App for Adults With Physical Disabilities: Focus Group Study. *JMIR Mhealth Uhealth*, 7(10), e15019.

Stratton, C., Kadakia, S., Balikuddembe, J. K., Peterson, M., Hajjioui, A., Cooper, R., Hong, B-Y., Pandiyan, U., Muñoz-Velasco, L. P., Joseph, J., Krassioukov, A., Tripathi, D. R., & Tuakli-Wosornu, Y. A. (2022) Access denied: the shortage of digitized fitness resources for people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 44(13), 3301-3303, <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1854873>

Universidad de Castilla-La Mancha (2024). Curso Universitario de Formación Avanzada en Incluye e Inserta UCLM. Actividades Auxiliares en Entornos Privados. Edición Ciudad Real. Recuperado de <https://www.uclm.es/estudios/propios/curso-universitario-formacion-avanzada-incluye-inserta-uclm-actividades-auxiliares-ciudad-real>

Enseñando juegos populares y tradicionales de Castilla-La Mancha

Andrea Hernández Martínez, Yolanda Sánchez Matas

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Fundamentación. La siguiente experiencia didáctica se ha desarrollado gracias a la reciente creación del Curso Universitario de Formación Avanzada en Incluye e Inserta UCLM. Actividades Auxiliares en Entornos Privados. Edición Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha, 2024), adscrito a la Cátedra de Derecho y Discapacidad. Este título está dirigido a personas de entre 18 y 40 años, que acrediten una discapacidad intelectual igual o superior al 33%, reconocida oficialmente por el organismo competente y se encuentren inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Los principales objetivos de esta formación, en relación con esta propuesta didáctica son: implicar a la Universidad en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual, la mejora de su autonomía y el proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la comunidad universitaria, que favorezca su participación como miembros de pleno derecho. Propuesta y objetivos. La experiencia didáctica que se presenta se ha desarrollado en la asignatura de Educación Física/Deportiva, durante el primer cuatrimestre del curso 2023-24. Considerando los contenidos de este módulo, los objetivos fueron dos, 1) acercar los juegos tradicionales de Castilla-La Mancha al alumnado participante, y favorecer con ello la práctica de actividad física, y 2) darles la autonomía necesaria para ser capaz de explicar e implementar dichos juegos en otra población. Esto tiene un doble sentido. Por una parte, y relacionado con el primer objetivo, motivar la práctica de actividad física. Los datos informan de que los jóvenes con discapacidad intelectual tienen más sobrepeso, menos forma física y menos destreza motriz que sus compañeros sin discapacidad (Frey y Chow, 2006), y que, a pesar de los beneficios demostrados de la actividad física para la salud, las personas con discapacidad tienen menos probabilidades de desarrollar estilos de vida físicamente activos. De hecho, el 56% de los adultos con discapacidad no realiza ninguna actividad física en su tiempo libre, frente al 36% de los adultos sin discapacidad (diferentes estudios citados en Rimmer et al., 2015), y tienen entre un 16% y un 62% menos de probabilidades de cumplir las directrices de actividad física, por lo que corren un alto riesgo de sufrir problemas de salud graves relacionados con la inactividad (Martin-Ginis et al., 2021). Asimismo, la práctica de actividad física se encuentra relacionada con el empleo, el nivel educativo, el voluntariado, la escolarización y la pertenencia a una organización (Kissow y Singhammer, 2012), por lo que mantenerse activos se vuelve fundamental en esta población. Por otro lado, y en relación al segundo objetivo, es necesario que el alumnado con discapacidad asuma roles de responsabilidad y autonomía, ya que, en la mayoría de las propuestas que se realizan con personas con discapacidad, estas asumen el rol de estudiante, y esta cuestión entendemos que es fundamental en la implantación de un sistema educativo realmente inclusivo (Neca et al., 2022). La experiencia, para la que se contó con el alumnado de segundo curso de Educación Primaria de un colegio cercano a la Facultad de Educación, se desarrolló en dos sesiones de tres horas de duración cada una de ellas. En la primera sesión, y con ayuda de un power point, se explicaron en el pabellón polideportivo una serie de juegos tradicionales. Tras su práctica, se formaron parejas y cada una seleccionó aquel juego que más les había gustado y/o que consideraron que iban a poder explicar mejor. Posteriormente, redactaron en un folio la información del juego, atendiendo a un guion facilitado por el docente, donde se recogían los elementos importantes del mismo, y prepararon todo lo necesario para su implementación. En la segunda sesión, se contó un tiempo de

montaje del material necesario para la puesta en práctica de los juegos, y se recibió a los participantes, el alumnado de 2º curso de Educación Primaria. Esta sesión tuvo una duración de hora y media, y en ella, cada pareja, presentó y dirigió su juego según el orden preestablecido, con la ayuda necesaria en cada momento. Resultados La sesión práctica se desarrolló con total normalidad. Cada pareja explicó y dirigió el juego sobre el que habían estado trabajando de manera correcta y adaptada a la población destinataria, y supieron controlar las contingencias que surgieron en la práctica. Para la evaluación de la implementación se utilizó una lista de control a modo de rúbrica, que el alumnado conocía con anterioridad. Asimismo, y con el fin de conocer la percepción del alumnado universitario, se realizó tras la sesión un momento de reunión, de 20 minutos de duración, en el que cada uno contó qué le habían parecido las actividades, destacando algunas dificultades encontradas, pero mostrándose satisfechos con la experiencia. Caben destacar algunas de sus apreciaciones, principalmente por la autonomía y confianza que percibieron al realizar la práctica (Alumno universitario 1: “yo pensaba que no íbamos a poder, son muchos niños”) y por la sensación de satisfacción y competencia que experimentaron (Alumno universitario 2: “me emociono porque mira cómo se lo están pasando con nosotros”). Por su parte, tanto el personal docente como el alumnado del colegio participante se mostraron agradecidos, (Maestra 1: “Este tipo de prácticas hay que hacerlas más”; Maestra 2 – especialista en Pedagogía Terapéutica: “Nos ha encantado la actividad, enseña mucho a todos”; Alumno 1: “¿cuándo vamos a volver con vosotros?”) Conclusión Este tipo de prácticas son recomendables por distintos motivos. Por una parte, se favorece la práctica de actividad física, y el conocimiento de estrategias o medios para mantenerse activo durante el tiempo de ocio, muy importante en personas que cuenten con algún tipo de dificultad que reduzca su movilidad o actividad, y por otra, y más importante incluso que la anterior, se genera el sentimiento de competencia y autonomía a través del desempeño del rol de profesor, diseñando y guiando la práctica en un contexto real, en línea con uno de los objetivos del título, que es proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la comunidad universitaria.

Referencias

- Frey, G., Chow, B. (2006). Relationship between BMI, physical fitness, and motor skills in youth with mild intellectual disabilities. *International Journal of Obesity*, 30, 861–867. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803196>
- Kissow, A-M., y Singhammer, J. (2012). Participation in physical activities and everyday life of people with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 65-81.
- Martin-Ginis, K. A., van der Ploeg, H. P., Foster, C., Lai, B., McBride, C. B., Ng, K., Pratt, M., Shirazipour, C. H., Smith, B., Vásquez, P. M., y Heath, G. W. (2021). Participation of people living with disabilities in physical activity: a global perspective. *Lancet*, 398, 443–55. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01164-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01164-8)
- Neca, P., Borges, M. L., & Campos, P. (2022). Teachers with disabilities: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192-1210. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>
- Rimmer, J. H., Riley, B., Wang, E., Rauworth, A., y Jurkowski, J. (2004). Physical Activity Participation Among Persons with Disabilities. Barriers and Facilitators. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(5), 419–425.
- Universidad de Castilla-La Mancha (2024). *Curso Universitario de Formación Avanzada en Incluye e Inserta UCLM. Actividades Auxiliares en Entornos Privados. Edición Ciudad Real.*

Recuperado de <https://www.uclm.es/estudios/proprios/curso-universitario-formacion-avanzada-incluye-inserta-uclm-actividades-auxiliares-ciudad-real>

De la metodología a la práctica: aprendizaje de la metodología observacional en la investigación doctoral y su aplicación en la educación

Luis Pueyo Romeo, Víctor Murillo Lorente, Javier Álvarez Medina, Mario Amatria Jiménez

Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. La metodología observacional y su aplicación en el ámbito educativo ha sido puesta en práctica en diferentes ámbitos que han ayudado a comprender las ventajas que esta tiene en el proceso de aprendizaje del alumnado. Ya a finales del siglo XX se puso énfasis en la importancia de la observación en el proceso educativo para ser utilizada como método de investigación de las distintas realidades en el aula (Herrero, 1997). Su implementación es aplicable a todas las etapas del proceso educativo, desde la educación infantil (Anguera & Escolano-Pérez, 2016) hasta el aula universitaria (Álvarez et al., 2022). En la actualidad, existen materias en las que se implementa la metodología observacional en el aula. Es el caso de la asignatura de Deportes en la Naturaleza (módulo de esquí), dentro del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En esta asignatura, se enseña a los alumnos al uso y manejo de una herramienta de observación del aprendizaje técnico del esquí alpino (Murillo et al., 2021), y que los propios alumnos utilizan para observar y evaluar a sus compañeros. **Objetivo.** El objetivo es trasladar la experiencia del aprendizaje de la metodología observacional durante el marco de una investigación doctoral para que pueda ser aplicada al aula. Se busca introducir y reforzar la utilización de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumno como estrategia que promueva la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico durante su estancia en el aula. **Propuesta.** La propuesta de esta experiencia didáctica consiste en la implementación de una serie de estrategias que puedan aplicarse en el aula para el aprendizaje y puesta en práctica de este tipo de metodología. A continuación, se describe el proceso completo de aprendizaje desgranado en cuatro apartados. Estos apartados deberían aplicarse en el contexto de la asignatura en el que se deseen poner en práctica, empleando sesiones teóricas, prácticas y seminarios para ello. El marco de la propuesta que se describe se encuentra dentro del grado de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en el que debido a su alto nivel de práctica resulta altamente aplicable la metodología observacional. Siguiendo lo descrito por Anguera y Blanco-Villaseñor (2006) sobre la propuesta de cómo llevar a cabo un registro observacional, se define el proceso para su puesta en práctica: **Delimitación del problema.** Es crucial inicialmente delimitar el objeto de estudio para definir con claridad el foco de la investigación. Esto implica especificar los aspectos que se pretenden investigar y establecer una base sólida para la recolección adecuada de datos. Se debe mostrar al alumno como realizarse la pregunta del investigador en base al objetivo que se persiga en la asignatura de aplicación. **Diseño del instrumento y formación del observador:** A continuación, es necesario, o bien crear un instrumento de observación que se adapte a las necesidades de la investigación, o tomar un instrumento ya existente. Si optamos por esta segunda vía, resultará fundamental una formación previa que sirva para el correcto uso y manejo del instrumento. Para ello, es importante en el aula mostrar como ejemplo diferentes instrumentos utilizados en la metodología observacional para la aplicación de la técnica en diferentes deportes que ayude a ampliar el campo de visión del alumnado. El instrumento creado o seleccionado debe incluir una codificación adecuada que simplifique y agilice el registro. Un ejemplo es el instrumento empleado por Amatria et al. (2023) en el que se recogen una serie de acontecimientos sucedidos durante los partidos de fútbol, y cuyos criterios se encuentra perfectamente definidos. **Familiarización y**

sistematización del software de registro: El siguiente paso consiste en registrar lo que estamos observando. Para ello, hay que conocer el uso y manejo del software adecuado que nos permita sistematizar el registro. Uno de los más conocidos y utilizados en el campo de las Ciencias del Deporte y la Salud es el Lince Plus (Soto-Fernández et al., 2021), software que se enseñaría a manejar a los alumnos como parte de la experiencia didáctica. Obtención de resultados y aplicación de técnicas de análisis en estudios observacionales: Una vez obtenidos los resultados, se enseñará a los alumnos a interpretarlos y a implementar diferentes técnicas de análisis que ayuden la obtención de conclusiones. Existen diversas técnicas de análisis aplicadas al campo de las Ciencias del Deporte, como las descritas por Anguera y Hernández-Mendo (2015) que pueden ser mostradas y puestas en práctica por los alumnos. Resultados (esperados): Los resultados esperados sugieren que la aplicación de estas experiencias didácticas en entornos educativos puede mejorar significativamente la motivación de los estudiantes, su compromiso con el aprendizaje y su capacidad para abordar problemas complejos de manera autónoma. Este tipo de metodologías activas ya se están aplicando en aulas universitarias (Álvarez et al., 2022) dentro del ámbito de aplicación de diferentes proyectos de innovación docente, como el denominado ‘Evolución de la percepción de los alumnos del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la metodología observacional por pares en asignaturas deportivas y adquisición de competencias’, y que actualmente involucra hasta a seis asignaturas del mencionado grado, con el objetivo de aplicar una metodología común a lo largo de todo un aprendizaje universitario. Conclusiones: La experiencia de aprendizaje durante la realización de una tesis doctoral ofrece valiosas lecciones que pueden ser aplicadas en la educación superior para fomentar un enfoque más integrador y práctico en el aprendizaje. Al enfocar la educación en el proceso, y no solo en el producto, podemos preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro, promoviendo habilidades como la adaptabilidad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta comunicación destaca la importancia de valorar y aplicar las experiencias de aprendizaje individual en el diseño de estrategias didácticas innovadoras en la educación, como es el caso de la metodología observacional.

Referencias

- Álvarez Medina, J., Murillo Lorente, V., Casterad Seral, J., & Nueviala Nuviala, A. (2022). Assessment of Volleyball Technical Learning Using Peer Observational Methodology in University Students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 31-39. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1662>
- Amatria, M., Maneiro Dios, R., Moral García, J. E., & López García, S. (2023). El «cambio de orientación» como medio facilitador del éxito en fútbol. *Retos*, 48, 519-526. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96657>
- Anguera, M. T., & Blanco-Villaseñor, Á. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Butlletí LaRecera*, 1-7.
- Anguera, M. T., & Escolano-Pérez, E. (2016). Aplicaciones de la metodología observacional en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 227. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.606>
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en ciencias del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 13-30. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/223011>

Herrero Nivelá, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-6.

Murillo Lorente, V., Abós Bassa, L., Edo Martínez, D., Guillén Correas, R., Amatria Jiménez, M. & Álvarez Medina, J. (2021). Diseño y validación de una herramienta de observación del aprendizaje técnico del esquí alpino (ASLOT). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(4), 174-179.

Soto-Fernández, A., Camerino, O., Iglesias, X., Anguera, M. T., & Castañer, M. (2021). LINCE PLUS software for systematic observational studies in sports and health. *Behavior Research Methods*. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01642-1>

Las funciones de la red integrada de la orientación educativa según los servicios de orientación y el profesorado

Esperanza Cid Romero, Belén Dieste Gracia, Ana Cristina Blasco Serrano
Universidad de Zaragoza

Resumen

INTRODUCCIÓN. La Orientación Educativa (OE) es definido como “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo, que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos” (Boza et al., 2001, 20). Desde esta perspectiva, orientación y educación están interconectadas y es necesario, entre otros aspectos, una buena coordinación entre el profesorado y los servicios de orientación. En nuestro sistema educativo, la Orientación Educativa se presenta como uno de los principios en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre modificada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Educativa. Más concretamente, en la comunidad autónoma de Aragón, la ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, regula la Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE). En esta orden se detallan las funciones comunes y específicas de los y las profesionales de Red Integrada de la Orientación Educativa, que son objeto de estudio en esta comunicación. **OBJETIVO.** Destacando la importancia del trabajo conjunto y colaborativo entre los servicios de orientación y el profesorado, el objetivo de esta comunicación se centra en conocer y analizar, de una parte, la importancia que los y las profesionales de la OE otorgan a las 14 funciones comunes de existen en la Red Integrada de la Orientación Educativa. De otra parte, se pretende conocer la importancia y valor que el profesorado otorga a estas funciones comunes. **METODOLOGÍA.** El instrumento de recogida de información utilizado han sido 2 cuestionario ad hoc con preguntas abiertas y cerradas. C1 (profesionales de la OE): cumplimentado por 150 orientadores y orientadoras de la Comunidad Autónoma de Aragón C2 (Profesorado): cumplimentado por 442 docentes de todas las etapas educativas de la comunidad autónoma de Aragón. Las preguntas están confeccionadas con una escala Likert de 1 a 4, en la que 1 es NADA y 4 MUCHO. El procedimiento de análisis de datos se llevó a cabo a través de un análisis estadístico, hallando los porcentajes, puntuaciones medias y desviaciones estándar para cada variable, utilizando para ello el software IBM SPSS 26. Los datos han sido analizados estadísticamente, desde un enfoque descriptivo, con el programa Excel 2016, para describir y encontrar el sentido del conjunto de los datos (Buendía Eisman et al., 1998). **RESULTADOS.** El análisis de los datos indica que, en relación con la importancia de sus funciones, los y las orientadoras destacan en importancia: La (F5)-Colaborar en actuaciones de educación inclusiva, con un 73,3% como muy importante para los y las orientadoras. La (F4)-Importancia de la detección, es valorada con un 70% como muy importante. La (F6)-Trabajo conjunto con las familias, es valorada en importancia con un 69,3%. La (F11)- Valorar conjuntamente con los docentes, situaciones educativas de especial dificultad y realizar propuestas de resolución, es valorada como importante por un 68%. La (F14)- Realización de evaluaciones e informes psicopedagógicos, ha sido valorada como importante por un 34,0%. En cuanto al profesorado, valora como importantes o muy importantes, las siguientes funciones: La (F11)-Valorar conjuntamente con los docentes, situaciones educativas de especial dificultad y realizar propuestas de resolución, un 69% del profesorado la ha valorado como muy importante. La (F4)-la importancia de la detección de las necesidades de atención educativa del alumnado y de su

seguimiento, ha sido un 68,1% del profesorado que la valora también como muy importante. La (F6)-El trabajo conjunto de familias, un 65,4% del profesorado la ha valorado como muy importante. La (F5)-Colaborar en las actuaciones de educación inclusiva, es un 65%, del profesorado que la valora como importante. La (F14)- La realización de la evaluación psicopedagógica, es un 60,9% del profesorado la considera como muy importante. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES Los servicios de orientación educativa y el profesorado han coincidido en señalar que las funciones que son más importantes para ambos grupos se relacionan con la educación inclusiva y la importancia de la detección (Jiménez 2019). De aquí, podría deducirse la necesidad que existe en las aulas de desarrollar metodologías y utilizar recursos que permitan atender de forma más eficiente e inclusiva a la diversidad (Miranda et al., 2018). Además, tanto los y las profesionales de la orientación como el profesorado señalan que es importante el trabajo conjunto con la implicación de toda la comunidad educativa. Para ello, es fundamental la comunicación y el asesoramiento, especialmente con los tutores y tutoras, aunque también con el alumnado, profesorado y familias. (Domingo et al., 2014). En relación con la atención al alumnado con necesidades educativas, los expertos y expertas en orientación educativa señalan que son claves, las funciones ligadas a la atención a este alumnado. En relación con estas funciones, el profesorado destaca la importancia de realizar pruebas psicopedagógicas. Podría decirse, que el desarrollo y aplicación de la evaluación psicopedagógica es un tema complejo, que debe ser analizado con profundidad (Calderón y Echeíta 2014). En definitiva, el gran número de funciones que determinan la labor de los y las profesionales de la OE (Fabregat y Moliner, 2021), son en muchas ocasiones valoradas en igualdad de importancia por los servicios de orientación y el profesorado. No obstante, hay en algunas de ellas, concretamente en la evaluación psicopedagógica donde existe una gran discrepancia entre ambos grupos de profesionales. Esta discrepancia nos hace seguir investigando para ahondar y comprender este desencuentro, así como valorar el rumbo y perspectiva que la OE está tomando en los centros educativos de nuestra comunidad autónoma.

Referencias

- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M. & Méndez, J. M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Regué
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., y Hernández Pina, F., (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Domingo, J., Fernández, J. de D., y Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151–172. <https://doi.org/10.6018/j/194131>.
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.
- Fabregat, P., y Moliner, O. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover una educación inclusiva en la comunidad valenciana. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>.
- Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Ediciones Pirámide.
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias J. M., y Peña , E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias

(España). *REOP. Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 71–86.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.494>.

¿Qué tipos de preguntas se plantean en las aulas de Educación Primaria?

Cristina Gil González y Ángel Luís Cortés Gracia
Universidad de Zaragoza

Resumen:

Fundamentación: las preguntas que se formulan en las aulas resultan de gran interés para la comunidad educativa, ya que favorecen la construcción conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico (Sanmartí y Márquez, 2012). Sin embargo, muchos docentes tienen dificultades a la hora de plantear preguntas de calidad y tienden a priorizar las preguntas dirigidas y cerradas, lo que supone un obstáculo para que el alumnado avance en su propia comprensión. Por ello, y teniendo en cuenta que las preguntas constituyen una de las herramientas pedagógicas más utilizadas en las aulas (Colás, 1983; Montenegro, 2002), parece necesario conocer qué tipo de preguntas suelen aparecer en las clases de ciencias, tratando de identificar cuestiones tales como cuál es el objetivo de quien las plantea o qué tipo de demanda explícita se relaciona con las mismas en función del contexto (Roca, 2007; Roca et al., 2013; Tornero et al., 2015).

Objetivo: ante el escenario descrito y debido a que la alimentación es un tema que suscita un especial interés tanto a nivel educativo como en la vida cotidiana, en este estudio se pretende identificar los tipos de preguntas sobre alimentación que plantean el profesorado y el alumnado del colegio público “Fernández Vizarra” de Monzalbarba (Zaragoza) atendiendo a su contexto didáctico y lingüístico.

Metodología: durante el curso escolar 2019-2020 se llevó a cabo una secuencia de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes del aula de 3º de Educación Primaria dentro de la asignatura de Ciencias de la Naturaleza en la que, a lo largo de 13 sesiones, se trabajaron los contenidos sobre alimentación. Todas las sesiones se grabaron en audio y vídeo y, posteriormente, se realizó la transcripción de las mismas para recopilar todas las preguntas sobre alimentación que plantearon el profesorado y el alumnado. Las preguntas recogidas se han analizado usando unas plantillas de análisis de elaboración propia en las que se han categorizado atendiendo a su contexto didáctico y lingüístico. Desde el punto de vista didáctico, se han reconocido las siguientes categorías emergentes: aprendizaje, conocimiento de ideas y/o hábitos alimentarios, evaluación de aprendizajes y opinión. En el caso del contexto lingüístico se han utilizado las señaladas por Roca et al. (2013): descripción, explicación causal, comprobación, generalización/definición, predicción, gestión y evaluación/opinión/aplicación, a las que se ha añadido la categoría “declaración” (como respuesta directa y concreta).

Resultados: el análisis realizado ha permitido recopilar un total de 731 preguntas, de las que 605 fueron planteadas por el profesorado y 126 por el alumnado. Centrando la atención en el contexto didáctico, el profesorado planteó principalmente preguntas de la categoría “evaluación de aprendizajes” (262) y el alumnado de la categoría “aprendizaje” (109). En cuanto a las preguntas planteadas según el contexto lingüístico, ambos colectivos priorizaron las de la categoría “declaración” (457 preguntas el profesorado y 108 el alumnado), esto es, aquellas que apenas exigen altos niveles cognitivos. De este modo, tanto el profesorado como el alumnado dejaron a un lado las preguntas que favorecen el desarrollo del conocimiento científico y del pensamiento crítico (categorías “explicación causal”, “predicción”, “comprobación”, entre otras).

Discusión: la gran cantidad de preguntas (un total de 731) que plantearon en el aula a lo largo de las sesiones analizadas puede deberse a que el centro donde se realizó la investigación no usa el libro de texto como recurso educativo habitual. Ello permitió que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrollase siguiendo secuencias dialógicas en las que el juego de preguntas y respuestas fue un elemento fundamental en el mismo. Atendiendo a la perspectiva didáctica de las preguntas, que ambos colectivos planteasen preguntas de categorías distintas parece lo más lógico, puesto que la intención didáctica era distinta. De esta manera, que el profesorado plantease principalmente preguntas de la categoría “evaluación de

aprendizajes” da coherencia a que los estudiantes fueran los que casi siempre contestaran sus preguntas. Igualmente, que los estudiantes hiciesen sobre todo preguntas de la categoría “aprendizaje” resulta lo más lógico, ya que a esas edades las nociones que se suelen tener sobre esta temática no suelen ser muy amplias y, por tanto, las cuestiones surgían por dudas sobre los contenidos impartidos en el aula. En cuanto a la perspectiva lingüística de las preguntas, destaca que ambos colectivos priorizasen las preguntas de la categoría “declaración”, ya que apenas favorecen la construcción del conocimiento y, además, para responderlas tan solo se requieren bajas habilidades de pensamiento al tener que recordar únicamente términos o ideas establecidas (Odom y Bell, 2011). No obstante, la edad y nivel educativo de los estudiantes podría justificar esta situación.

Conclusiones: en el caso descrito, a pesar del gran número de preguntas identificadas, el protagonismo en la formulación de las mismas recae mayoritariamente en el profesorado, predominando las preguntas de carácter evaluativo con una demanda meramente declarativa. En el caso del alumnado, muchas de las preguntas planteadas surgen de la necesidad de aclaración de dudas durante el aprendizaje de saberes concretos, aunque en muchos casos la demanda no deja de ser también declarativa. De esta forma, apenas se abordan preguntas que puedan fomentar el pensamiento crítico del alumnado y la competencia en alimentación (Cabello et al., 2016).

Referencias bibliográficas:

- Cabello, A., España, E. y Blanco, A. (2016). La competencia en alimentación. Octaedro.
- Colás, M.P. (1983). La formulación de preguntas en el acto didáctico: un estudio comparativo. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 1, 77-86. DOI: <https://doi.org/10.14201>
- Montenegro, I. (2002). Preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje. *Tecné, episteme y didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 11, 51-62. DOI: <https://doi.org/10.17227/ted.num11-5602>
- Odom, A.L. y Bell, C.V. (2011). Distinguishing among declarative, descriptive and causal questions to guide field investigations and student assessment. *Journal of Biological Education*, 45(4), 222-228, DOI: <https://doi.org/10.1080/00219266.2010.549495>
- Sanmartí, N. y Márquez, C. (2012). Enseñar a plantear preguntas investigables. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 70, 27-36
- Roca, M. (2007). Les preguntes en l’aprenentatge de les ciències. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80797>
- Roca, M., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2013). Las preguntas de los alumnos: una propuesta de análisis. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1), 95-114. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n1.603>
- Tornero B., Ramaciotti A., Truffello A. y Valenzuela F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>

Sentidos y significados de la escuela rural a partir de las voces del profesorado

Cristina Moreno Pinillos

Universidad de Zaragoza

Resumen

Fundamentación. Este estudio se contextualiza en la realidad de Aragón, una región eminentemente rural, hecho que aunado a los cambios demográficos y estructurales que han tenido lugar en la última mitad de siglo, ha condicionado la elaboración de significados y sentidos en torno a la escuela rural (Vigo y Beach, 2022). Los movimientos migratorios, la distribución desigual de la economía y un modelo organizativo metro-centrista han puesto en riesgo el mantenimiento de los servicios y particularmente de la escuela rural (Hargreaves et al., 2009). Sin embargo, la necesidad de comunidad, de sostenibilidad y supervivencia han supuesto una oportunidad para estos contextos (Bagley y Hillyard, 2015), los que, en ocasiones, se encuentran bajo etiquetas de estigmatización (Poveda et al., 2023). En este contexto social y educativo, son numerosas las investigaciones que se centran en cuestiones de organización y funcionamiento escolar, así como de desarrollo metodológico, pero en menor medida se presentan investigaciones que ahonden en los discursos de los docentes para conocer los sentidos y los significados de la escuela rural (Fargas-Mallet y Bagley, 2021; Gill, 2017), aspecto relevante cuando diferentes investigaciones muestran que el significado que tienen de la escuela influye en el desarrollo de prácticas de enseñanza (Autti y Baeck, 2019). **Objetivos.** Este estudio se desarrolla en el marco de una Tesis Doctoral “La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de los medios digitales” y del proyecto “Estrategias frente a la despoblación: enfoque multidisciplinar para una gestión integrada, inclusiva y dinamizadora” (LMP92_21), siendo los objetivos: Identificar cuáles son los significados que los docentes tienen de la escuela rural. Conocer los sentidos de la escuela rural a partir de las percepciones y experiencias de los docentes. **Metodología.** Para responder a los objetivos de investigación planteados, se diseña una investigación dividida en dos fases (i) estudio exploratorio; (ii) estudio etnográfico. El estudio exploratorio (fase I) se lleva a cabo a partir de entrevistas semi-estructuradas (30) y grupos de discusión (3), contando con la participación de 10 escuelas rurales de diferente naturaleza ubicadas en la Comunidad Autónoma de Aragón. A partir de los grupos de discusión, se seleccionaron dos escuelas rurales donde se llevó a cabo un estudio etnográfico (fase II) a lo largo de 10 meses que permitió conocer las realidades sociales y culturales de las comunidades educativas y sus escuelas. Los resultados que aquí se exponen corresponden a los datos recogidos de ambas fases (estudio exploratorio y estudio etnográfico), presentándose en discusión con la revisión de investigaciones sobre sentidos y significados de la escuela rural. **Resultados y discusión.** Del análisis de los discursos de los docentes emana un sentido de la escuela rural como un tipo de escuela que se presenta en contra posición a la escuela urbana. Los docentes hacen referencia a la organización, funcionamiento y a cuestiones metodológicas (agrupamientos, participación y entorno) para referirse a la escuela rural. Al mismo tiempo, definen la escuela rural como aquella que queda al margen de las políticas y en desigualdad con respecto a la urbana. En esta línea, se presenta un sentido de la escuela rural relacionada con el aislamiento y la diferencia con respecto a la urbana (Hargreaves et al., 2009), lo que parece deberse, según destacan los docentes, a la implementación de políticas metro-centristas (Vigo y Beach, 2022). Esta influencia de políticas supone que la escuela rural sea abordada desde pulsiones mercantilistas y desde la rentabilidad económica, aspecto que destacan los docentes y que relacionan con la optimización y la creación de agrupaciones escolares (Gill, 2017). De otra parte,

se identifica a partir de los discursos de los docentes, un sentido de la escuela rural desde un enfoque contextual que pone en valor los planteamientos escolares que reconocen el valor de la diversidad y heterogeneidad del alumnado, desarrollando prácticas de enseñanza contextualizadas en donde el capital social y cultural es el eje del desarrollo pedagógico (Vigo y Beach, 2022). Así, desde este enfoque, el complejo y contextual, se obtiene un sentido de la escuela rural en relación con el contexto y con el territorio, desempeñando, en ocasiones (Hargreaves et al., 2009), un rol de mantenimiento del territorio (Bagley y Hillyard, 2015). Conclusiones. Se destaca una clara influencia de las políticas educativas en los significados y los sentidos que los docentes tienen sobre la escuela rural, así como en las realidades escolares donde desempeñan su labor docente. Se identifica que la forma en que se entiende la escuela rural en relación con el contexto influye y determina el tipo de prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en estas escuelas (Autti y Baeck, 2019). Estos hechos suponen en sí mismo implicaciones tanto en el plano de las políticas educativas y en el repensar de la escuela rural, como en las prácticas de enseñanza.

Referencias

- Autti, O., y Bæck, U. D. K. (2021). Rural teachers and local curricula. Teaching should not be a bubble disconnected from the community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659399>
- Bagley, C., y Hillyard, S. (2015). School choice in an English Village: Living loyalty and leaving. *Ethnography and education* 10(3), 278-292. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050686>
- Fargas-Malet, M., y Bagley, C. (2021). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Gill, P. E. (2017). A case study of how an Irish island school contributes to community sustainability, viability and vitality. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), 31-45. <https://doi.org/10.47381/aijre.v27i2.127>
- Hargreaves, L; Kvalsund, R y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspective and cultural learning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- Poveda, D., Matsumoto, M., y Arrazola, M. B. V. (2023). *La "especial dificultad/complejidad" como objeto limítrofe en la política educativa española*. En Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva (pp. 1188-1198). Octaedro. ISBN 978-84-19506-81-8
- Vigo-Arrazola, B., y Beach, D. (2022). Rural schools in light of market policies in rural schools: A meta-ethnographic analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 30 (173). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6962>

Inclusión y afectos en matemáticas: una experiencia docente en un entorno rural

Ángela María Bartolomé, Ana Maroto Sáez

Universidad de Valladolid

Resumen

La desmotivación, el desinterés, el autoconcepto negativo, la ansiedad o las creencias negativas hacia las matemáticas son sólo algunos elementos que reflejan diversos estudios como determinantes en el aprendizaje de las matemáticas. Estos elementos se ven potenciados cuando existen dificultades de aprendizaje en el alumnado. En este trabajo se da respuesta a la pregunta ¿Se puede mejorar el aprendizaje matemático y los factores afectivos hacia las matemáticas en un alumnado desmotivado y con dificultades del aprendizaje? Se comparte la experiencia didáctica, que, desde un enfoque inclusivo, produjo una mejora en los factores afectivos matemáticos y un aprendizaje para la totalidad del estudiantado.

Blanco y Guerrero (2002), afirman que la repetición de fracasos, hace que los alumnos ~~comiencen a dudar~~ duden de su capacidad intelectual en relación con las actividades matemáticas y consideran inútiles sus esfuerzos, manifestando sentimientos de pasividad y un rápido abandono en la materia. Del mismo modo, una de las variables que más influyen en el aprendizaje de matemáticas, se encuentra relacionada con sus actitudes y el interés demostrado hacia ellas, por ello la motivación se ve reducida y se atribuye una relación causal entre el éxito y el fracaso escolar con el autoconcepto del alumno (Gómez-Chacón, 2000). Además,, Weiner (1986), explica que la atribución realizada por los alumnos tendrá repercusiones en sus expectativas (nivel cognitivo) y en su autoconcepto (nivel afectivo-emocional), lo que finalmente es determinante en el grado de implicación y motivación en la realización de actividades matemáticas.

Además, una parte del alumnado que encontramos en las aulas presenta dificultades de aprendizaje que impiden desarrollar de forma conveniente estandarizada competencias específicas del área como pueden ser una correcta capacidad de razonamiento, una capacidad sólida de alfabetización numérica o el desarrollo del sentido numérico (Rubinsten y Henik, 2009). Por ello, la atención especializada dirigida a estos alumnos no puede centrarse únicamente en la corrección o superación de estas dificultades, sino también en evitar un bajo dominio afectivo hacia el área o una disminución de su desempeño en actividades cotidianas que requieran de matemáticas.

La existencia de estos trabajos seguramente son una de las razones por las que la Ley Orgánica de Modificación de la LOE, la LOMLOE, ha incluido un bloque específico en el área de matemáticas (Bloque F:sentido socioafectivo) y hace referencia por primera vez al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); estamos ante una ley educativa que aboga por una escuela plural donde el alumnado tiene acceso al aprendizaje individualizado y adaptado a sus necesidades.

Parece necesario entonces la existencia de trabajos que demuestren la relevancia de la influencia de las dificultades de aprendizaje en los factores afectivos desarrollados por el alumnado hacia las matemáticas. Asimismo, es necesaria la divulgación de evidencias contrastadas que capten la atención de los docentes en activo para influir en sus modelos de enseñanza, los cuales se verán favorablemente modificados para atender las necesidades de su alumnado. Del mismo modo, se hace inevitable acompañar estas evidencias con experiencias didácticas y ejemplos de protocolos de actuación que han sido eficazmente comprobados, que promuevan situaciones de aprendizaje inclusivas para facilitar el trabajo docente.

En esta propuesta de comunicación se presenta una experiencia didáctica llevada a cabo en el marco de las prácticas docentes desarrolladas por una maestra en formación en el Grado de Educación Primaria.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación realizada encargada de estudiar y analizar la relación entre las dificultades de aprendizaje y el perfil afectivo-emocional hacia el aprendizaje de las matemáticas, se propone una intervención didáctica que atiende a las necesidades detectadas y al desarrollo de un entorno inclusivo.

Esta intervención didáctica, se centra en la metodología presentada por Liljedahl (2020) donde se muestra la importancia de fomentar el pensamiento matemático en forma de tareas no curriculares que conlleven como resultado a un aprendizaje profundo y que perdure en el tiempo. En este enfoque se potencia el trabajo colaborativo dado su poderoso impacto en el aprendizaje (Hattie, 2009). Además, se forman los grupos de manera aleatoria con el fin de romper las barreras sociales dentro del aula y para favorecer una mayor movilidad de conocimiento. La propuesta metodológica también contempla como marco referencial los principios del DUA.

En esta práctica los alumnos deben trabajar en **superficies verticales** (para impedir la desconexión del alumnado) y **no permanentes** (para contribuir a la asunción de errores como parte del proceso de aprendizaje), así conseguimos transformar los espacios de aprendizaje en entornos activos. La distribución de las tareas se realiza al inicio de la clase y de manera oral, antes de que los alumnos adopten sus sitios habituales. En el caso de esta experiencia educativa, se utilizó la estrategia con el fin de trabajar el cálculo y la resolución de problemas,, aunque es adaptable a cualquier contenido y tipo de actividad matemática.

Los resultados obtenidos muestran una mejora en los afectos hacia las matemáticas; el alumnado reconoce haber disfrutado mientras resuelve problemas y se siente capaz de poderlos resolver. Por otro lado, se evidencia un aprendizaje en contenidos y resolución de problemas al visibilizar algunos de los procesos matemáticos propuestos por Alsina y Coronata (2014).

Finalmente, podemos concluir que, tras la implementación de la estrategia de aprendizaje, las “Vertical Non-Permanent Surfaces” (VNPS) son una herramienta eficaz que fomenta la capacidad de reflexión, y aumenta la independencia y autonomía de nuestro alumnado además de favorecer el aprendizaje entre iguales y la movilidad de conocimientos.

Esta es solo una pequeña muestra del conjunto de experiencias llevadas a cabo que visibilizan la posibilidad de mejorar el rendimiento matemático en entornos con dificultades del aprendizaje. En este sentido, es importante que el profesorado comparta sus experiencias didácticas con el fin de enriquecer a los colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje matemático. En concreto, como producto de esta experiencia se elaboró un pequeño manual con técnicas empeladas en el entorno descrito y que constatan la eficacia y viabilidad de las mismas. Por todo ello, gracias a la implementación y el estudio de análisis de la propuesta, se considera que sí es posible mejorar el dominio afectivo matemático de los estudiantes.

Referencias

Alsina, A. y Coronata, C. (2014). Los procesos matemáticos en las prácticas docentes: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3(2), 23-36.

Blanco, L.J. y Guerrero, E. (2002). Profesionales de las Matemáticas y Psicopedagogos. Un encuentro necesario. En Ma C. Penalva, G. Torregosa y J. Valls (Coords.), *Aportaciones de la*

Didáctica de la matemática a diferentes perfiles profesionales (pp. 121-140). Actas del V Simposio de Didáctica de las matemáticas. Universidad de Alicante.

Carbonell, J. (2019). Innovar o transformar. *El Diario de la Educación*.

Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid. Narcea S.A. de ediciones, España.

Liljedahl, P. (2018). Building thinking classrooms. In A. Kajander, J. Holm, & E. Chernoff (eds.) *Teaching and Learning Secondary School Mathematics: Canadian Perspectives in an International Context*, pp. 307-316. New York, NY: Springer.

Rubinsten, O., y Henik, A. (2009). Developmental dyscalculia: Heterogeneity might not mean different mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 92-99. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.002>

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

¿Discalculia? Una desconocida en el entorno familiar del alumnado de Educación Infantil y Primaria

Estefanía Espina, José María Marbán, Ana I. Maroto
Universidad de Valladolid

Resumen

Los niños, desde edades muy tempranas, pueden manifestar dificultades en el aprendizaje de las matemáticas debido a diversos factores (enseñanza insatisfactoria, desarrollo cognitivo inmaduro, falta de experiencia de éxito, factores sociales, ...). En ocasiones, estas dificultades se presentan con un alto grado de severidad y son persistentes, como así ocurre en los niños con discalculia. La discalculia es un trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico y, probablemente, también genético, que afecta a la correcta adquisición de las habilidades matemáticas e interfiere significativamente tanto en el rendimiento académico, como en los aspectos de la vida cotidiana del alumnado relacionados con las matemáticas (Fonseca et al., 2019). Este trastorno tiene una prevalencia estimada de aproximadamente un 5% entre la población escolar y, aunque su diagnóstico se suele hacer en los primeros años de Educación Primaria (6-8 años), es posible identificar algunos síntomas desde la etapa de Educación Infantil (Anca y Hategan, 2009). La detección temprana de la discalculia es un trabajo colaborativo entre los especialistas, el profesorado y los familiares (Calderón-Delgado et al., 2019). Profesorado y familias desempeñan un papel crucial en el diagnóstico de este trastorno, ya que son los primeros agentes que pueden observar los síntomas de discalculia que pueden manifestar los niños a diario en el entorno escolar y familiar. La preocupación de los investigadores por averiguar qué conocimiento tiene el profesorado sobre la discalculia se ha impulsado en los últimos 20 años, pero ¿qué conocimiento tienen los familiares y qué necesidades manifiestan en relación con este trastorno? En esta investigación se aborda esta pregunta de investigación estableciendo los siguientes objetivos: 1) averiguar el conocimiento, la formación y las creencias y concepciones sobre la discalculia de los familiares de alumnado de Educación Infantil y Primaria, y 2) identificar sus posibles necesidades. Se ha adoptado un enfoque metodológico cuantitativo y se ha utilizado la encuesta como técnica de investigación, asumiendo las fases propuestas por Burgess (2001). Se ha seleccionado el cuestionario como técnica de recogida de información y se ha administrado en formato online en dos contextos diferentes, uno español (Castilla y León) y uno portugués (región de Lisboa e Vale do Tejo). En la elaboración de las preguntas del cuestionario se ha tenido en cuenta la vinculación con los objetivos de la encuesta agrupándolas en las siguientes variables: datos sociodemográficos, conocimiento, formación y creencias y concepciones sobre la discalculia. La muestra de Castilla y León ha estado formada por 132 familiares y la de Lisboa por 107. El análisis de los cuestionarios ha mostrado que los resultados de Castilla y León y de Lisboa han sido bastante similares. En ambas regiones entre el 65 y el 70% de los familiares han indicado que “no tienen ni idea” sobre qué es la discalculia o “han oído hablar del término, pero no sabrían definirlo”. Alrededor del 95% no ha recibido formación sobre discalculia ni en el colegio ni por su cuenta y en torno a un 40-70% de los familiares presentan creencias y concepciones erróneas sobre este trastorno. En general, se puede concluir que los familiares de alumnado escolarizado en Educación Infantil y Primaria de Castilla y León y Lisboa manifiestan un problema común: poseen un escaso conocimiento y formación sobre la discalculia. A su vez, las necesidades identificadas por este colectivo están directamente relacionadas con ambos aspectos problemáticos. En este sentido, se considera necesaria la formación sobre las características de este trastorno para

aumentar su conocimiento y, por lo tanto, las posibilidades de identificar de forma temprana los síntomas dentro del entorno familiar y con ello mejorar el aprendizaje y disfrute de las matemáticas en el alumnado con discalculia.

Referencias

Anca, M. y Hategan, C. (2009). Psycho-pedagogical interventions in the prevention and the therapy of learning difficulties in the field of mathematics. *Acta Didactica Napocensia*, 2(3), 101-106.

Burgess, T. F. (2001). A general introduction to the design of questionnaires for survey research. En T. F. Burgess (Ed.), *Guide to the design of questionnaires* (pp. 1-27). University of Leeds.

Calderón-Delgado, M. A., Zamora-Delgado, R. I., Palma-Palma, R. y Moya, M. E. (2019). Dyscalculia and pedagogical intervention. *International Research Journal of Management, IT & Social Sciences*, 6(5), 95-100. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v6n5.710>

Fonseca, F., López-Tamayo, P.Á. y Massagué-Martínez, L. (2019). La discalculia un trastorno específico del aprendizaje de la matemática. *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 15(1), 212-224.

La prevención del suicidio entre adolescentes en España: Enfoque comparado y revisión de intervenciones"

Mar Alonso Morales, Yulema Fernández Márquez, Leyre Guerra Romeo
IES Valle del Ebro (Tudela - Navarra)

Resumen

Fundamentación. Desde hace unos años, se ha registrado un aumento de la tasa de suicidio en adolescentes en España, especialmente tras la pandemia de COVID. Este hecho ha provocado una alarma social, poniendo en duda la efectividad de las medidas de prevención de suicidio vigentes en nuestro país. España no dispone de un Plan Nacional de Prevención del Suicidio y la mayoría de las Comunidades Autónomas son las que han aprobado sus propios planes. No obstante, estas estrategias están incompletas en relación al documento “Vivir la Vida” publicado por la OMS en 2021. Desde diferentes colectivos, especialmente de profesionales en salud mental, se reivindica la creación de una estrategia general para todo el país, que permita afrontar las cifras de muertes por suicidio en adolescentes. **Objetivo.** El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar sistemáticamente los programas autonómicos existentes siguiendo como referencia los criterios establecidos por la OMS (2021). Además, se ha pretendido comparar las estrategias de prevención de suicidio en adolescentes existentes en tres niveles diferentes: los planes generales de cada Comunidad Autónoma, las estrategias autonómicas dedicadas al ámbito educativo y los programas diseñados por entidades, tanto públicas como privadas. Otro objetivo fue estudiar estos programas existentes para, posteriormente, evaluar su efectividad y de esta manera, facilitar el trabajo de estudios futuros para diseñar nuevas estrategias. La difusión de los resultados para facilitar el abordaje, la vigilancia y el trato de personas con conductas suicidas o sus allegados es el objetivo número cuatro, con el que contribuir en la disminución del estigma social asociado y promover iniciativas para la concienciación de la población. Por último, evaluar si es necesario crear un plan de prevención de suicidio común para toda España, que sea realizado, financiado y revisado frecuentemente por el Estado. **Metodología.** Este estudio descriptivo, prospectivo y transversal realiza una comparación de los planes de prevención de cada CCAA y una revisión sistemática de programas de intervención existentes; con una retrospectiva de 20 años. Para el análisis de los primeros se ha explorado un marco teórico de evaluación de una estrategia para la Promoción de la Salud, como el Intervention Mapping (IM) propuesto por Bartholomew et al. (2001), el enfoque PRECEDE/PROCEED de Green y Kauter (1991), el Consolidated Framework for Implementation Research o CFIR; el Reach, Efficacy, Adoption, Implementation, Maintenance o RE-AIM; el Interactive Systems Framework o ISF. Para la revisión sistemática se ha aplicado la metodología establecida en la Declaración PRISMA (2020). Como instrumento de evaluación se han establecido dos métodos distintos: la descripción sistemática de una política para prevenir el suicidio adolescente acorde a la guía “Vivir la vida” (2021) y un sistema de checklist por ítems basado en el enfoque RE-AIM, ya que es el más utilizado en la bibliografía especializada. **Resultados.** De las 17 CCAA hay dos que no han aprobado ningún plan, que son Cantabria y Murcia. De los 12 criterios extraídos de la guía de la OMS (2021), utilizados como chequeo para evaluar cada plan concreto, la media del conjunto de las CCAA ha quedado en 8,40 (con una desviación estándar de 2,028). Analizando por cuartiles, hay tres que quedan por debajo del primer cuartil, Galicia, Asturias, La Rioja; mientras que Andalucía, Madrid, Aragón, Castilla y León y Navarra están por encima del tercero. Más de la mitad de la muestra está por encima de la media (ocho CCAA). El ítem no observado en la mayoría de los planes o, cuando aparece, lo hace

superficialmente, es el relacionado con la financiación de la política propuesta. No especifican partidas presupuestarias, ni los destinatarios o la manera en la que se van a asignar los recursos económicos. En el ámbito educativo, hay comunidades autónomas que no cuentan con plan de prevención para actuar en caso de que se detecten conductas o ideaciones suicidas. Estas son Cantabria, Navarra, Madrid, Andalucía y las Islas Canarias. Además, no se presentan medidas claras de financiación, al igual que en los planes generales. A su vez, no hay suficientes medidas en cuanto a la vigilancia, el monitoreo y la evaluación de las estrategias descritas en los planes de Galicia, Asturias, País Vasco, la Rioja, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares. En cuanto a los planes de prevención de suicidio creados por entidades, hemos encontrado escasa variedad de programas, y apenas propuestas de planes para nivel nacional.

Discusión. El análisis del contenido de los planes aprobados por las CCAA refleja importantes carencias: La mayoría de las CCAA establecen su plan sin haber realizado una fase previa de diagnóstico del suicidio en su entorno, preferentemente con enfoque epidemiológico y que combine factores sociodemográficos que permitiesen identificar causas. Aunque más de la mitad de la muestra esté por encima de la media (8.4), la mayoría de apartados incluyen medidas poco específicas, que son más enunciados que acciones previstas. Esta debilidad se pone especialmente de manifiesto en la financiación, ya que generalmente se anuncia que se procederá a la dotación de recursos económicos, sin indicar ni las cantidades ni las dotaciones de esos recursos. La especificación de las estrategias es crucial para su buen cumplimiento, y esto es algo que en todos los planes se debe mejorar. Existe una ausencia de planificación y diseño de acciones basadas en evidencia, a pesar de que cada vez esta sea más abundante y esté siendo admitida por organismos internacionales como la OMS (2021).

Conclusiones. Las recomendaciones que se extraen en base a este estudio son mejoras en la planificación de los recursos económicos de cada plan, la adopción de estrategias que sigan las recomendaciones de la OMS (restringir el acceso a los medios para suicidarse, educara a los medios de comunicación para que informen con responsabilidad, desarrollar en los adolescentes aptitudes socioemocionales para la vida y detectar a tiempo, evaluar y tratar a las personas que muestren conductas suicidas para hacerles un seguimiento), y una mayor precisión de dos áreas consideradas básicas para la eficacia de un plan, la colaboración multisectorial y la evaluación y seguimiento.

Referencias

Bartholomew, L.K., Parcel, G.S., Kok, G. & Gottlieb, N.H. (2001). *Intervention Mapping: Designing Theory and Evidence-Based Health Promotion Programs*. Mountain View, CA, US: Mayfield Publishing Company.

Green, L., y Kreuter, M. (1991). *Health Promotion Planning: An Educational and Environmental Approach*. Mountain View, CA, US: Mayfield Publishing Company.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.

Ministerio de Sanidad. (2021). Marco de evaluación para programas de promoción de la salud en el entorno local. Recuperado de:

https://www.sanidad.gob.es/fr/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/desigualdadSalud/docs/MarcoEvaluacionPromocionSalud_D3.pdf

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2021). Vivir la vida. Guía de aplicación para la

prevención del suicidio en los países. Washington DC, US: Organización Panamericana de la Salud. <https://doi.org/10.37774/9789275324240>

Save the Children. (2021). *Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe_Crecer_saludablemente_DIC_2021.pdf

Soto-Sanz, V., Ivorra-González, D., Alonso, J., Castellví, P., Rodríguez-Marín, J., & Piqueras, J. A. (2019). Revisión sistemática de programas de prevención del suicidio en adolescentes de población comunitaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 62-75.

La diversidad lingüística en Aragón a través de la música: un proyecto para el Grado en Educación Primaria

Jorge Ramón Salinas¹, Carmen M. Zavala Arnal¹, Francho Nagore Lain¹, Margarita Celma Tafalla²

¹Universidad de Zaragoza

²Universitat Rovira i Virgili de Tarragona

Resumen

1.-INTRODUCCIÓN: Se presenta parte de un trabajo que ha obtenido la Ayuda a proyectos de investigación/difusión de la “Cátedra Johan Ferrández d’Heredia de lenguas propias de Aragón y patrimonio inmaterial aragonés” (Universidad de Zaragoza – Gobierno de Aragón) en la edición de 2023, y que forma también parte, en su aplicación didáctica, de un Proyecto de Innovación docente consolidado de la misma universidad, “La jota aragonesa y otras músicas tradicionales en la educación musical universitaria: nuevas perspectivas (III)”. En este se realiza una revisión, selección y análisis de repertorio de jota aragonesa de tradición oral conservado con partituras musicales y textos completos o parciales escritos (cancioneros) en las lenguas minoritarias de Aragón, aragonés y catalán. En relación a la jota aragonesa, se trata del género musical y dancístico más identitario de Aragón por lo que, desde el ámbito educativo, se reclama un mayor reconocimiento y presencia, tal y como ha ocurrido con las lenguas de Aragón. En relación a estas, su indisoluble relación con la música popular tradicional, hacen de los cancioneros populares aragoneses una valiosa fuente que revalida sus usos y que muestran su diversidad lingüística. Estos se han revisado con una vocación didáctica que permita que el material que se ha generado en este proyecto (fichas) tenga utilidad especialmente en el contexto de los estudios de Grado en Magisterio. 2.- OBJETIVO: A través de la búsqueda, revisión y análisis de los cancioneros aragoneses que incluyen partituras de jota, se pretende, tras una selección de estas, identificar los aspectos musicales y lingüísticos, esencialmente semánticos, en lengua aragonesa y catalana, con el fin de elaborar una material didáctico a través de fichas de catalogación musical. Se busca que estas tengan una utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación musical así como de las lenguas aragonesa y catalana, especialmente en los estudios de Grado en Magisterio en Educación Primaria, pues serán sus egresados los responsables de transmitir en la escuela el patrimonio inmaterial. 3.- METODOLOGÍA: Tras la selección de las piezas musicales según criterios musicales y lingüísticos, se ha diseñado una ficha basada en la utilizada en el Fondo de Música Tradicional del Departamento de Musicología del CSIC, Institución Milà y Fontanals. 4.- RESULTADOS: Se han seleccionado los siguientes cancioneros: ocho en total: Mur (1986 y 2015), Borau y Sancho (1996), Garcés (1999), Carrégalo (2007) , Celma (2007) y Galán (2013, 2014). De estos, se han escogido un total de 50 jotas, 17 en lengua aragonesa y 33 en lengua catalana. En relación al primer grupo, estas proceden de las comarcas de Sobrarbe (en dialectos belsetán, sobrarbés, y aragonés de la Ribera), comarca de la Jacetania (en cheso y ansotano) y comarca de la Hoya de Huesca (en aragonés de Ayerbe). Al segundo pertenecen las jotas en catalán procedentes de la comarca del Bajo Cinca (en catalán nordoccidental), comarca de la Ribagorza y La Litera (ribagorzano), y comarcas de Matarranya y Bajo Aragón-Caspe (en catalán noroccidental de transición al catalán meridional). Se puede concluir que los dos núcleos de donde proceden más jotas en aragonés y catalán son, respectivamente, los de las comarcas de la Jacetania y de Matarranya, esenciales además en la construcción de la jota como género. Esto puede servir como punto de partida para ampliar diversas cuestiones musicológicas y lingüísticas, así como para indagar acerca de la utilidad de este material en los contextos educativos apuntados. 5.-

DISCUSIÓN y CONCLUSIÓN: El interés musicológico, lingüístico y educativo de este proyecto queda justificado teniendo en cuenta que, fuera de la mención especializada, la presencia de contenidos relacionados con la diversidad lingüística aragonesa en el Grado en Magisterio es muy escasa (Campos, 2020:279). Esto, junto con la probada utilidad de la música popular autóctona de tradición oral tanto en la enseñanza de la música como en de las lenguas (Oriol, 2012; García-Gil, Pérez-Colodrero y Bernabé, 2018), hacen de este proyecto una vía que genere en el futuro nuevas contribuciones en el ámbito de la didáctica del patrimonio inmaterial aragonés.

Referencias

Borau, L. y Francino, G. (1997). *Bllat Colrat. Literatura Popular Catalana de la Ribagorça, la Llitera i el Baix Cinca, I y II*. Institut d'Estudis del Baix Cinca.

Borau, L. y Sancho, C. (1996). Lo Molinar. *Lliteratura popular catalana del Matarranya i Mequinensa. II. Cançoner*. Institut d'Estudis del Baix Cinca, Instituto de Estudios Turolenses.

Campos Bandrés, I. O. (2020). Estudi de les actituds dels estudiants de magisteri a l'Aragó cap al català. *Treballs de sociolingüística catalana*, 30, 265-280.

Carrévalo Sancho, J. A. (2007). *Mont-roig. El patrimoni inmaterial (la literatura oral)*. Associació Cultural del Matarranya.

Celma Tafalla, M. (2007). *Cantem Junts. Cançons arreplegades al Matarranya*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Aragón.

Galán Castañ, J. (2013). *Les cançons de la nostra gent*. Institut d'estudis del Baix Cinca.

Garcés Til, G. y Coscollar Santaliestra, B. (1999). *Cancionero Popular del Alto Aragón*. Diputación General de Aragón.

García-Gil, D., Pérez-Colodrero, C., y Bernabé Villodre, M. del M. (2018). “¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada”. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, 4, 37-55.

Ibor Monesma, C. (2017). Cancioneros, romanceros, géneros teatrales y parateatrales. Fuentes para su estudio en Zaragoza y Teruel. *Boletín de Literatura Oral*, 1 (extra), 321-342.

Mur Bernad, J. J. de (1986). *Cancionero popular de la provincia de Huesca*. Editorial Claret. (2015). *Cancionero popular altoaragonés*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Nagore Laín, F. (2013). *Lingüística diatopica de l'Alto Aragón. Tradición oral: fiestas populares y religiosas de Ayerbe* (2). Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa. Biblioteca Pública de Ayerbe.

Oriol de Alarcón, N. M. (2012). “Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular”, *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 13-42.

La interculturalidad en la educación musical a través del arte mudéjar aragonés

Carmen Zavala Arnal

Universidad de Zaragoza

Resumen

1.- Introducción: Coincidiendo con los siglos del gótico, encontró su plenitud el arte mudéjar, el legado artístico hispanomusulmán más destacado, que floreció particularmente en el Corona de Aragón y se manifestó principalmente en la arquitectura y en la cerámica decorada. También en la pintura de la época vamos a encontrar algunos motivos decorativos mudéjares en las representaciones de instrumentos musicales. Desde el punto de vista educativo, la iconografía musical es una materia de tipo interdisciplinar de gran utilidad, más aún cuando refleja elementos que pueden relacionarse con la diversidad. Por esto, más allá del papel que juegan las representaciones musicales en las artes visuales como fuente para el estudio de la evolución histórica de los instrumentos musicales en la Corona de Aragón, estos se convierten en objetos transculturados que permiten abordar diversos aspectos que relacionan el patrimonio y los conceptos de multi e interculturalidad en el ámbito educativo musical. 2.- Objetivo: Se pretende identificar, analizar e interpretar algunas representaciones musicales en el arte mudéjar aragonés así como en elementos mudéjares en la pintura gótica aragonesa, con el fin de abordar la diversidad cultural artística y musical en el presente desde una reinterpretación del pasado. 3.- Metodología: Se utiliza una metodología propia de la iconografía musical, a medio camino entre la historia del arte y la musicología, para el análisis de los elementos musicales en las obras de arte. Posteriormente, a través de determinadas perspectivas educativas, se plantean estos contenidos como recursos de la educación intercultural. 4.- Resultados: Se analizan especialmente las siguientes obras de influencia mudéjar que representan elementos musicales: la techumbre de la catedral de Santa María de Mediavilla de Teruel, realizada en la segunda mitad del siglo XIII; el conjunto de pintura mural de la iglesia parroquial de San Miguel arcángel de Daroca (Zaragoza), fechado en la segunda mitad del siglo XIV; el retablo-relicario del Monasterio de Santa María de Piedra en Nuévalos (Zaragoza), fechado en 1390; así como determinadas escenas representadas en la pintura gótica aragonesa. 5.- Discusión: Estas representaciones artísticas son una clara muestra de la avanzada materialización de procesos transculturales en una sociedad medieval plenamente multicultural, lo que no impidió el sincretismo entre el arte hispanomusulmán y el cristiano, dando como fruto las manifestaciones de arte mudéjar (Díez, 2001). Abordar estos procesos de transculturación artística que se han dado en el pasado en Aragón, nos permite plantear procesos de observación de determinados significados en relación a la ósmosis y la diversidad cultural (Essomba, 2006). En un contexto cultural actual en el que convive el multiculturalismo con la hiperglobalización y la hiperculturalización (Banks, 2008; Carbonell, 2000; Han, 2018; Perry, 2011), estas aportaciones pueden inspirar nuevo referentes culturales flexibles desde el respeto a la diversidad y la creación de entornos interculturales musicales y artísticos (Abdallah-Preteille, 2001; Bernabé, 2016; Olcina, Reis, Ferreira, 2020).

6.- Conclusiones: Las representaciones musicales en el arte mudéjar aragonés, así como en el arte gótico de inspiración mudéjar, especialmente referidas a instrumentos musicales, han sido seleccionadas, analizadas e interpretadas, constatando su naturaleza híbrida. La presencia de este contenido en la educación musical, nos permite reflexionar sobre los flujos entre los diversos contextos culturales en esta y otras épocas de especial relevancia artística en Aragón.

Referencias

- Abdallah-Preteille M. (2001). La educación intercultural. Idea Books.
- Álvarez Martínez, M. del R. (1988). Las pinturas del artesanado de la catedral de Teruel. Revista de Musicología, XI (1), 31-64.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. Educational Researcher, 37(3), 129-139.
- Bernabé Villodre, M. del M. (2016). Música y ciudadanía intercultural. La aportación de la educación musical. En: T. Ramiro Sánchez, M. T. Ramiro Sánchez (coord.), Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 722-726.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. Cuadernos de Pedagogía, 290, 90-94.
- Cortés García, M. (2009). La música en la Zaragoza islámica. Instituto de Estudios Islámicos y del Próximo Oriente.
- Díez Jorge, M. E. (2001). El arte mudéjar: expresión estética de una convivencia. CEM-Universidad de Granada.
- Essomba, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Graó.
- González Zymla, H. (2013). El Altar relicario del Monasterio de Piedra. Real Academia de la Historia, Institución «Fernando el Católico».
- Han, B-C. (2018). Hipericulturalidad. Herder Editorial.
- Latorre Ciria, J. M. (dir.) y Pérez Sánchez, A. (dir.) (2018). El arte mudéjar en Teruel. Ayuntamiento de Teruel.
- Lavado Paradinas, P. J. (2013). Maleta didáctica de arte mudéjar. Una oferta para el aula y el público en general. En M. I. Álvaro Zamora, C. Lomba Serrano, J. L. Pano Gracia, Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualis, 423-437.
- Martínez González, J. (2018). Conexiones entre el taraceado nazarí y la violería europea de los siglos XVI y XVII. En J. Bermúdez López et al. (ed. lit.), El conde de Tendilla y su tiempo. Editorial Universidad de Granada, 623-637.
- Olcina Sempere, G., Reis Jorge, J., Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: La música como instrumento de cohesión social. Revista de Educación Inclusiva, 13(1), 288-311.
- Perry, L. B. y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models

and approaches. *Intercultural Education*, 22(6). <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>

Saz Martín, M. M. (2016). La techumbre suena: estudio de su iconografía musical. *Turolenses*, 7, 36-39.

Silva Santa-Cruz, N. (2010). La taracea: una producción eboraria de lujo en la época de Juana de Castilla. En M. Á. Zalama Rodríguez (dir.), *Juana I en Tordesillas: su mundo, su entorno*. Ayuntamiento de Tordesillas, 383-394.

Gamificación en Educación Primaria: propuesta de diseño para medir la influencia en el rendimiento y otras variables motivacionales en matemáticas

Blanca Martínez Sánchez-Arévalo, Marcos Rabelo Procópio, Alfonso Jiménez Alcázar, Raquel Fernández Cezar

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Fundamentación: La presente investigación constituirá el desarrollo de una tesis doctoral que consta de dos estudios. En el primer estudio, casi concluido, se realiza un análisis bibliográfico sobre la situación actual de la gamificación en educación matemática, donde se han podido recabar las siguientes conclusiones: La gamificación se ha presentado hasta el momento como un método pedagógico prometedor en el campo de la Educación. Numerosos estudios afirman que su utilización en el aula contribuye significativamente a la mejora del rendimiento académico, el compromiso y la motivación del alumnado (Sailer y Homner, 2020). Por tanto, su aplicación en el aula en asignaturas que pueden resultar desafiantes al alumnado como pueden ser las matemáticas, resulta beneficiosas para el aprendizaje y fomenta la participación activa por parte del estudiantado. Sin embargo, la revisión de la literatura nos permite concluir que, mientras las variables motivacionales y de desempeño académico son las más estudiadas en propuestas de gamificación, gran parte de estas investigaciones tienen una escasa duración para resultar significativas, e incluso algunos de estos no presentan instrumentos adecuados para medir las variables psicoeducativas como la motivación, confundida en muchos casos con la satisfacción hacia la actividad. Por otro lado, en la literatura se recoge la existencia de varios tipos de gamificación: estructural o superficial, que involucra principalmente la motivación extrínseca; y la gamificación profunda o de contenido, que implica una motivación intrínseca que lleva a cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gurjanow et al., 2019; Mozelius, 2021). Sin embargo, son pocos los estudios que abordan de manera específica el impacto de las diferentes tipologías de gamificación en el rendimiento académico, la motivación o los niveles de ansiedad en educación matemática (Libethoth, 2015). De aquí nace la motivación de este segundo estudio, un diseño cuasiexperimental. Objetivos: El propósito principal del estudio es medir cómo influyen los diferentes tipos de gamificación en el rendimiento, la motivación y la ansiedad hacia las matemáticas del estudiantado de Educación Primaria. Por ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: 1. Evaluar el impacto cada uno de los tipos gamificación en el rendimiento académico, la motivación y los niveles de ansiedad hacia las matemáticas del alumnado de Primaria en comparación entre ellas y con método tradicional. 2. Analizar si esta posible influencia tiene relación con factores sociodemográficos, como el género o estar en situación de más o menos vulnerabilidad. 3. Analizar la relación entre el tipo de gamificación y la mejora de oportunidades de aprendizaje para alumnado en situación más o menos vulnerabilidad. Metodología: Se propone un estudio cuasiexperimental que se llevará a cabo en dos centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, uno de ellos de zona rural, y el otro de similar característica, pero situado en una de las zonas con más población en situación de vulnerabilidad. Para ello, el alumnado de cada centro se dividirá en 3 grupos sobre el que se tratará un tópico matemático mediante distintas intervenciones: uno control con intervención tradicional, uno experimental con gamificación superficial y un último grupo experimental con gamificación profunda. Se realizarán pruebas pretest, post-test y de seguimiento en dos momentos dentro del año siguiente a la intervención, a lo largo de un varios trimestres que medirán las diferentes

variables de estudio: motivación, rendimiento académico y nivel de ansiedad. Resultados: Se espera que con los resultados obtenidos del estudio ayuden a proporcionar una visión más detallada de cómo afecta la implementación de la gamificación y sus diferentes tipologías en la práctica pedagógica de la educación matemática, poniendo especial atención a situaciones de vulnerabilidad socioeducativa.

Referencias

Gurjanow, I., Oliveira, M., Zender, J., Santos, P., & Ludwig, M. (2019). Mathematics trails: Shallow and deep gamification. *International Journal of Serious Games*, 6(3), 65-79. DOI: 10.17083/ijsg.v6i3.306

Lieberoth, A. (2015). Shallow Gamification: Testing psychological effects of framing and activity as a game. *Games and Cultura*, 10(3), 229-248. DOI: 10.1177/1555412014559978

Mozelius, P. (2021). Deep and shallow gamification in higher education, what is the difference?. *International Technology, Education and Development 2021 Proceedings*, 3150-3156. DOI:10.21125/inted.2021.0663

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. DOI: 10.1007/s10648-019-09498-w

Música y tecnología (TIC) en una escuela rural de China: un estudio de caso de estudiantes de preescolar

Xin Xu

Universidad de Lérída

Resumen

Information technology is driving a transformation in global education, profoundly affecting various aspects of early childhood development. The digitalization of preschool education has become an important trend in educational advancement. Despite this, integrating information technology into kindergarten music education, and more broadly into preschool education, requires an in-depth exploration of its suitability and effectiveness. This paper analyses the results of using an information technology (ICT)-based music program with pre-school children in a rural school in China. To assess the impact of information technology on the musical abilities of children in rural areas, this quasi-experimental study was carried out. 63 children were selected from two senior classes in a kindergarten in an impoverished county through random cluster sampling and divided them into experimental and control groups and there were the same number of boys and girls in the two groups. There were no significant differences in the level of musical ability between the two groups before the intervention. This research utilized both qualitative and quantitative analysis methods, conducting a 18-week educational intervention during which an existing information technology application plan was implemented. In the experimental group, the music education program based on the application of information technologies was implemented. In the control group, this program was not implemented and the music education classes were held without the use of this innovative tool, i.e. the classes continued to be held in the traditional way. The PMMA (Primary Measures of Music Aptitude) scale was used to assess the children's musical abilities before and after the implementation of the program. In addition, participant observation in the classroom during the lessons and in-depth interviews with the music teachers were carried out. Observation templates were used for the observations in the control group and in the experimental group. For the interviews, an interview script was prepared beforehand. The results showed that the use of information technology significantly enhanced the musical abilities of the children in the senior classes and their sub-dimensions (melody and rhythm perception abilities), particularly the enhancement of rhythm perception abilities. Furthermore, the study found gender differences in the impact of information technology on improving children's musical abilities, with a more effective improvement in boys. Furthermore, the qualitative analysis showed a higher motivation and interest in music in the experimental group compared to the results of the control group. Furthermore, the qualitative analysis showed a higher motivation and interest in music in the experimental group compared to the results of the control group. Gender differences were also found, with boys showing greater interest and eagerness to learn than girls. These findings highlight the potential of information technology in preschool music education and its differentiated impact on children of different genders.

Referencias

Socioafectividad e inclusión en el aula bilingüe: una experiencia a través de la "matemagia"

Iván Martín Colomo, José María Marbán Prieto, María Teresa Calderón Quindós
Universidad de Valladolid

Resumen

Son diversas las competencias que la ciudadanía del siglo XXI debe desarrollar para desenvolverse con suficiente soltura en una sociedad tan cambiante, tan líquida y sumergida en un ingente flujo de información que amenaza con crear continuamente brechas de acceso al conocimiento que conducen, irremediablemente, a elevar el riesgo de exclusión social para quienes quedan en el lado "equivocado" tras la irrupción de las mencionadas brechas. Entre las competencias con mayor relevancia en este difícil contexto se encuentran la competencia matemática y la multilingüe. La primera porque queda estrechamente vinculada con el pensamiento crítico y, sobre todo, con la gestión de información de carácter cuantitativo, dominante en un momento en el que la información digital se nutre, principalmente, de este tipo de datos. La segunda porque la globalización, perceptible ya en cada gesto de la vida cotidiana, con una enorme influencia de medios y redes sociales, incluyendo las facetas de esta que conllevan la aparición de entornos cada vez más multiculturales, crea la necesidad de desarrollar la capacidad de comunicarse en otras lenguas (Decreto 38/2022; European Commission, 2019). Resulta llamativo que, pese a su importancia, recientes informes -como PISA 2022 en el caso de la competencia matemática o EF EPI 2023 en el caso de la competencia en lengua inglesa- ponen de manifiesto que el alumnado en España no parece alcanzar niveles aceptables en ninguna de las dos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2023; Education First, 2023a, 2023b). El análisis de las causas que se esconden tras este hecho no es sencillo ni simple, pero sí parece relevante a la hora de entender este fenómeno la presencia de elevados niveles de ansiedad y de bajos índices de motivación, elementos del dominio afectivo que, según diferentes estudios, guardan una relación con el rendimiento en dichas áreas (McLeod, 1992; Krashen y Terrell, 1998; Wang et al., 2015; Dowker et al., 2016; Ahmetović et al., 2020; Dikmen, 2021). Esta cuestión es especialmente preocupante en el caso de las matemáticas, hasta tal punto que tanto el informe PISA como el gobierno español han puesto recientemente su foco de alarma -y, parece, de reacción- en estos aspectos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2023). Por todo lo expuesto anteriormente, teniendo en cuenta la importancia que las matemáticas y la lengua extranjera tienen hoy en día, el bajo rendimiento y los problemas a nivel socioafectivo que se dan en dichas áreas y la necesidad de crear entornos inclusivos, especialmente, a raíz de globalización, en contextos interculturales, caracterizados muchos de ellos por ser multilingües, motivó el desarrollo de una experiencia cuyo objetivo fue crear dinámicas y espacios desde el marco de la inclusión que permitiesen al alumnado desarrollar ambas competencias, así como indagar sobre el efecto que ciertos recursos y estrategias tienen sobre la ansiedad y la motivación del alumnado. Siguiendo esta línea, se decidió trabajar ambas competencias a la vez porque, según algunos estudios, la docencia de las matemáticas en una lengua extranjera, además de permitir el desarrollo de esta última, puede mejorar tanto los niveles afectivos como el desarrollo de la competencia matemática, favoreciendo una comprensión más profunda de los contenidos y fomentando el uso de estrategias más complejas (Prochazkova, 2013; Ruiz-Cecilia et al., 2023). En particular, se diseñaron siete sesiones para ser aplicadas en aulas bilingües de dos contextos diferentes, dándose cuatro de ellas en entornos con mayoría de alumnado inmigrante. Estas se desarrollaron aplicando las pautas y principios del Diseño

Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2018; Alba Pastor, 2019) a través del uso de la “matemagia”, recurso que según ciertos estudios puede mejorar la motivación y generar emociones positivas como el disfrute (Fernández César y Lahiguera Serrano, 2015; Lim, 2019); además, se usaron técnicas inspiradas en el Specially Designed Academic Instruction in English (SDAIE), que trata de eliminar barreras lingüísticas y culturales, facilitando el acceso al currículum (Genzuk, 2011) y en la Total Physical Response (TPR), que fomenta un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera, mejora los niveles afectivos y puede utilizarse para representar conceptos matemáticos de forma física (Furnet et al., 2005; Abata et al., 2021; Xie, 2021). Por último, cabe destacar que a esto se suma la realización de dinámicas previas a las actividades matemáticas para crear un buen ambiente en el aula. Así pues, teniendo todo lo anterior en cuenta, esta intervención se enmarca dentro de aquellas que buscan disminuir la ansiedad matemática del alumnado a través de la regulación de las emociones y de la mejora de su motivación (Sammallahti et al., 2023). Inicialmente, en ambos contextos se apreciaron niveles de ansiedad hacia las matemáticas muy elevados en un alumnado que no se mostraba motivado hacia la realización de actividades relacionadas con esa área; además, los estudiantes más vulnerables dieron también muestras de ansiedad hacia la lengua extranjera y mostraron una menor motivación en general. Sin embargo, de las reacciones tras el uso de la “matemagia” en combinación con las técnicas mencionadas en el párrafo anterior se puede inferir que esta contribuyó a disminuir los niveles de ansiedad y a aumentar la motivación en el alumnado en ambos contextos, condicionada siempre a ciertas condiciones muy bien identificadas de implantación, entre las que destacan la necesidad de relacionar las actividades con los intereses del alumnado y la de realizar un calentamiento adecuado antes de introducir los contenidos matemáticos, entendido este como el desarrollo de dinámicas para romper el hielo y crear un buen ambiente y la realización de juegos en los que se introduce el vocabulario. En conclusión, las observaciones sugieren que el uso de la “matemagia” y de técnicas de SDAIE y TPR en aulas bilingües pueden resultar útiles para disminuir la ansiedad matemática y hacia la lengua extranjera y aumentar la motivación del alumnado cuando se tienen en cuenta los aspectos mencionados previamente, además de mostrarse como recursos efectivos para crear situaciones que permitan que todo el alumnado acceda al currículum.

Referencias

- Abata, M., Suárez, R., Portilla, A. y Vayas, M. (2021). Effectiveness of Total Physical Response in English speaking skill in EFL beginners. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1185-1193. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.268>
- Ahmetović, E., Bećirović, S., & Dubravac, V., (2020). Motivation, Anxiety and Students' Performance. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271 – 289. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3629574
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55- 66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. [organizador gráfico]. Wakefield, MA: Author. *UDL GUIDELINES*. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (Boletín Oficial de Castilla y León núm. 190, de 30 de septiembre de 2022).

Dikmen, M. (2021). EFL learners' foreign language learning anxiety and language performance: A meta-analysis study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(3), 206-222. <https://doi.org/10.33200/ijcer.908048>

Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics Anxiety: What Have We Learned in 60 Years? *Frontiers in Psychology*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>

Education First. (2023a). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com.es/epi/>

Education First. (2023b). *EF English Proficiency Index. España*. <https://www.ef.com.es/epi/regions/europe/spain/>

European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

Furner, J. M., Yahya, N., & Duffy, M. L. (2005). Teach mathematics: Strategies to reach all students. *Intervention in school and clinic*, 41(1), 16-23. <https://doi.org/10.1177/10534512050410010501>

Genzük, M. (2011). Specially designed academic instruction in English (SDAIE) for language minority students. *Center for Multilingual, Multicultural Research Occasional Papers Series*.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>

Krashen, S. D., & Terrell, D. T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.

Lim, K. H. (2019). Using math magic to reinforce algebraic concepts: an exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(5), 747-765. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1537450>

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1, 575-596. Macmillan Publishing Company.

Prochazkova, L. T. (2013). Mathematics for language, language for mathematics. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 23-28. <https://doi.org/10.30935/scimath/9383>

Ruiz-Cecilia, R., Medina-Sánchez, L. y Rodríguez-García A. M. (2023). Teaching and learning of mathematics through CLIL, CBI, or EMI—A systematic literature review. *Mathematics* 11(6), 1347. <https://doi.org/10.3390/math11061347>

Sammallahti, E., Finell, J., Jonsson, B., & Korhonen, J. (2023). A meta-analysis of math anxiety interventions. *Journal of Numerical Cognition*, 9(2), 346-362. <https://doi.org/10.5964/jnc.8401>

Wang, Z., Lukowski, S. L., Hart, S. A., Lyons, I. M., Thompson, L. A., Kovas, Y., Mazzocco, M. M. M., Plomin, R., & Petrill, S. A. (2015). Is Math Anxiety Always Bad for Math Learning? The Role of Math Motivation. *Psychological Science*, 26(12), 1863-1876. <https://doi.org/10.1177/0956797615602471>

Xie, R. (2021). The effectiveness of Total Physical Response (TPR) on teaching English to young learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 293-303. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1202.11>

SIMPOSIOS

Para cada persona una vida plena, para una vida plena, un empleo con sentido

Fundación Valentia

Afiliaciones

Resumen

"Para Cada Persona Una Vida Plena". Fundación Valentia somos una organización sin ánimo de lucro que ofrece apoyos y oportunidades personalizadas a personas con discapacidad intelectual y/o trastorno del desarrollo en la provincia de Huesca y a sus familias, para mejorar su calidad de vida desde una perspectiva ética que respete su dignidad. En Valentia, somos más de 400 profesionales acompañando y apoyando a más de 530 personas con discapacidad. Nuestra red de apoyos se extiende por diversas áreas, servicios, recursos y centros de atención desde los que trabajamos para que cada persona desarrolle su proyecto de vida. Nuestro trabajo de profesionalización, ha sido reconocido por el Gobierno de Aragón a través del Instituto Aragonés de Fomento, otorgándonos el Premio a la Excelencia Empresarial en la categoría de Entidades no lucrativas, en el año 2023. "Para una vida plena, un empleo con sentido". Aquellas personas que quieren encontrar un empleo, reciben en Valentia los apoyos y acompañamiento necesarios. Uno de los fundamentos para el desarrollo personal, social y laboral de las personas con discapacidad intelectual y/o trastorno del desarrollo que quieren acceder al mercado de trabajo, es la formación. En nuestro departamento de formación, desde el año 2019, colaboramos en un proyecto de investigación y desarrollo con el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza por el que implementamos un programa didáctico para potenciar la motivación y las habilidades de aprendizaje en personas adultas con discapacidad intelectual y/o trastorno del desarrollo, basado en la gamificación y el neurodesarrollo. Este proyecto ha resultado finalista en la categoría de innovación educativa a nivel nacional en los premios QIA (Quality Innovation Award) en el año 2023. Asimismo en Valentia, trabajamos la accesibilidad cognitiva como posible nicho de empleo, a través de un grupo de personas con discapacidad, formadas en este ámbito para poder aportar sus conocimientos en la mejora de la información, los servicios y entornos, haciéndolos más comprensibles y fáciles de usar para todos. Si deseas conocer más sobre nuestra entidad, te invitamos a visitar nuestra página web (<https://valentiahuesca.org/>).

Doble excepcionalidad y autismo: navegando por las dimensiones de género, diagnóstico, autodeterminación y camuflaje social

Guillem Fernández Catalán

Universidad de Zaragoza

Resumen

El simposio se enmarca en el contexto de la investigación actual sobre el autismo y la doble excepcionalidad. Dada la complejidad de estas condiciones, se busca explorar aspectos críticos como las diferencias de género, los diagnósticos erróneos, la autodeterminación y el camuflaje social. Este contexto se nutre de la necesidad de comprender a fondo estas dimensiones para mejorar la detección, intervención y apoyo a individuos con estas características. Este simposio, compuesto por 5 ponentes, aborda diversas temáticas cruciales en el ámbito del autismo y la doble excepcionalidad. Las presentaciones se centran en aspectos como las diferencias de género, las consecuencias de diagnósticos tardíos y erróneos, el camuflaje social y las oportunidades en la autodeterminación. La Dra. Ester Ayllón destaca el infradiagnóstico en mujeres con alta capacidad cognitiva, con una proporción de 9 a 1 en comparación con hombres (Montagut et al., 2018; Brugha et al., 2011). Se presenta un cuestionario de autoevaluación para detectar el TEA de nivel 1 en niñas y mujeres, reconocido por sus diferencias en la manifestación del trastorno entre sexos. La Dña. Estefanía Ortas de Haro aborda las causas y consecuencias de diagnósticos tardíos y erróneos (Green et al., 2019), resaltando que el TEA se ha subestimado en mujeres, especialmente aquellas con niveles normales o altos de coeficiente intelectual (Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014). A través del caso de Lucía, diagnosticada a los 11 años después de evaluaciones previas erróneas, se subraya la complejidad y la importancia de la atención adecuada. La Dra. Marian Bravo explora el papel de las personas con autismo en la acción pastoral, enfocándose en la autodeterminación y los derechos reconocidos en la Constitución Española y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Destaca la importancia de apoyos personalizados centrados en necesidades individuales (Aristizábal, 2021). El Dr. Alberto Quílez proporciona una visión sobre la doble excepcionalidad, destacando la necesidad de enfoques integradores para la identificación temprana y el apoyo social. Se enfatiza la importancia de abordar ambas excepcionalidades de manera transversal y complementaria (Conejeros-Solar et al., 2018). Guillem Fernández presenta una revisión sistemática que destaca el camuflaje social en el autismo, más común en mujeres y personas de género no binario. Aunque facilita la socialización, también conlleva desafíos significativos, como ansiedad y agotamiento mental. **Objetivos:** Los objetivos de esta investigación son múltiples y complementarios. Se pretende analizar y comprender la relación entre la doble excepcionalidad y el autismo desde diversas perspectivas, como género, diagnóstico, autodeterminación y camuflaje social. Además, se busca identificar desafíos específicos en estas áreas y proponer posibles soluciones o enfoques para mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas afectadas. **Metodología:** La metodología adoptada para esta investigación es rigurosa y multidisciplinaria. Se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica reciente sobre autismo, doble excepcionalidad, género y otros temas relevantes. Además, se ha realizado un análisis detallado de casos de estudio y experiencias prácticas para obtener una comprensión más profunda y contextualizada de las temáticas abordadas. **Muestra o Participantes:** La investigación cuenta con una muestra diversa y representativa de individuos afectados por el autismo y la doble excepcionalidad, así como profesionales y expertos en los campos relacionados. La inclusión de diferentes perfiles y

perspectivas enriquece la validez y la aplicabilidad de los resultados obtenidos. Herramientas o Instrumentos Utilizados: Para la recopilación de datos se han empleado herramientas y cuestionarios específicamente diseñados para abordar aspectos como diferencias de género, autodeterminación y camuflaje social tan sólo en aquellos casos en los que fue necesario debido a la metodología de trabajo. La selección cuidadosa de instrumentos garantiza la captura precisa de la información relevante para los objetivos de la investigación. Proceso o Procedimiento Seguido: El proceso de investigación ha seguido una secuencia lógica y estructurada. Desde la revisión de la literatura hasta la aplicación de herramientas de recolección de datos, cada paso se ha ejecutado con meticulosidad y atención a los detalles. La colaboración entre expertos y la retroalimentación continua han sido fundamentales para garantizar la calidad del proceso. Resultados Obtenidos: Los resultados de la investigación proporcionarán una visión detallada de la interconexión entre la doble excepcionalidad y el autismo, destacando hallazgos significativos en términos de género, diagnóstico, autodeterminación y camuflaje social. Estos resultados contribuirán a la comprensión global de estas condiciones y servirán como base para futuras investigaciones y prácticas clínicas. Conclusiones Extraídas: Las conclusiones extraídas de esta investigación consolidan los hallazgos y proporcionan insights valiosos sobre cómo abordar la doble excepcionalidad y el autismo. Se identificarán áreas de mejora en términos de detección temprana, intervención personalizada y apoyo social. Estas conclusiones pretenden tener un impacto positivo tanto en la investigación académica como en la práctica clínica y la atención a personas con estas condiciones.

Retraso en el diagnóstico y diagnósticos erróneos: El caso de Lucía

Estefanía Ortas de Haro

Universidad de Zaragoza

Resumen

Es probable que en los estudios se haya subestimado el número de mujeres autistas al presentar síntomas diferentes a los característicos de la presentación masculina (Green et al., 2019). Además, los criterios diagnósticos del TEA fueron definidos basados en los comportamientos y características mostradas por los hombres, por lo que existe un sesgo de sexo (Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014). Esto se une a que, habitualmente, el TEA se ha diagnosticado en mujeres solamente cuando han mostrado los síntomas clásicos del trastorno unido a discapacidad intelectual, pero no se ha detectado en mujeres con niveles normales/altos de coeficiente intelectual o con bajas o nulas estereotipias (Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014). Esto es debido a que este colectivo suele presentar mejores habilidades interpersonales que sus pares masculinos y son capaces de imitar los comportamientos sociales de otras personas, ya que observan para enmascarar sus déficits sociales, comportamientos repetitivos e intereses restringidos (Dean et al., 2016). De este modo, las chicas autistas que tienen un coeficiente intelectual normal o superior a la media, que muestran déficits sociales o de atención, pueden no ser detectadas y no recibir la intervención necesaria, constituyendo así un grupo importante objetivo de más investigaciones (Kopp y Gillberg, 2011). Además, suelen recibir diagnósticos previos erróneos o coocurrentes, como TDAH, TLP, TCA, TOC, etcétera, que se alejan de la causa principal de sus dificultades y ocasiona que las características de su condición no puedan evolucionar de forma favorable (Hervás, 2022). Esto evidencia la importancia de una formación actualizada y continua de los profesionales de la educación y sanitarios, con la finalidad de realizar diagnósticos certeros y tempranos (Pérez, 2023). Se ejemplifica esta problemática mediante el caso de Lucía, una joven de 14 años que fue diagnosticada de “Trastorno del Espectro Autista” a los 11 años. Previamente había recibido otros diagnósticos (TDAH, alteración de la conducta, trastorno adaptativo, trastorno disocial y TCA). Con 8 años, tras realizarle una evaluación psicológica detallada, la hipótesis diagnóstica fue la de “Trastorno disocial”, habiendo resultado baja la puntuación obtenida en la Escala de Valoración del Autismo Infantil (EVAI). En este examen se muestran características del TEA y un coeficiente intelectual medio-alto (117). A los 9 años la psiquiatra sugiere dar soporte escolar, pues la paciente está siendo controlada por el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ) con diagnóstico de Trastorno de conducta, ya que “presenta rasgos de TEA, sin llegar a ser el espectro”. Lucía ingresó con 12 y 14 años en la Unidad de Referencia de Psiquiatría Infantil y Juvenil (URPIJ) por alteraciones de conducta: rabietas, heteroagresividad física contra objetos de su casa, rechazo a la autoridad y las normas, comportamiento negativista y desafiante, rigidez... En la actualidad, Lucía acude de forma quincenal a sesiones de psiquiatría y psicología y ha recuperado la asistencia a clase.

El camuflaje en el autismo: una revisión sistemática

Guillem Fernández Catalán

Resumen

El camuflaje social puede caracterizarse como un conjunto de acciones y estrategias adoptadas más o menos conscientemente por las personas con autismo para desenvolverse en el contexto social neurotípico. De esta manera, creen que ese mismo camuflaje tiene distintos objetivos y da lugar a diferentes compensaciones. Y, lejos de entrar en el debate de si se trata de una estrategia positiva o negativa, defienden que es una respuesta de afrontamiento que cuenta con ventajas y desventajas que varían significativamente dependiendo de la situación (Petroliini et al., 2023). Esta revisión sistemática cuenta con cuatro objetivos: ofrecer una revisión actualizada sobre el autismo, mostrar las consecuencias del camuflaje en el autismo, explicar las diferencias entre géneros en el camuflaje en el autismo y mostrar los efectos del camuflaje en el autismo en la socialización. Estos objetivos se logran respondiendo a tres preguntas: ¿Existen diferencias de género con respecto al camuflaje en el autismo? ¿El camuflaje influye en la socialización? ¿Qué consecuencias tiene el camuflaje sobre el autismo? Antes de responder a estas preguntas, se explicarán conceptos como el trastorno del espectro autista y sus principales características. Para responder a las preguntas, se realiza una revisión en bases de datos como Pubmed, Research Gate, Sage Journals, y Web of Science, siguiendo los criterios de la guía PRISMA 2020. Los resultados revelan que existen diferencias de género en el camuflaje, siendo más común en mujeres y personas de género no binario que en hombres. El camuflaje se muestra crucial para la socialización, ya que permite encajar en grupos y proyectar una imagen deseada. Las consecuencias son diversas: por un lado, se generan sentimientos de pertenencia y afrontamiento de situaciones cotidianas; por otro, se presentan aspectos negativos como ansiedad, agotamiento mental, trastornos mentales, conflictos de identidad e incluso suicidio. En resumen, el estudio demuestra la importancia de comprender el camuflaje en el autismo, sus efectos de género y sus impactos sociales y emocionales.

Palabras clave: autismo, camuflaje, socialización, consecuencias, género.

Las personas con autismo en la acción pastoral de la Iglesia. Avances en la generación de apoyos y oportunidades de participación en acciones autodeterminadas

María Ángeles Bravo Álvarez

Resumen

La discapacidad, y específicamente el autismo, es un fenómeno complejo resultado de la interacción de la persona y sus condiciones de vida en un determinado contexto, interacción afectada positivamente por los apoyos individualizados y centrados en la persona y sus necesidades. Así, se sitúa al individuo en el centro de todas las decisiones que afecten a su vida y ubica el núcleo del problema fuera de la persona, desempeñando los apoyos un papel imprescindible al posibilitarles independencia, relaciones, contribuciones, participación en los contextos de vida típicos y el bienestar y calidad de vida (Aristizábal, 2021). Implica además reconocerlas como sujetos de derecho y con derechos (Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006) entre los que se encuentra la libertad ideológica y religiosa (Artículo 16 de la Constitución Española) y lleva implícito que sea el protagonista y agente central de la propia vida de modo que dirige las propias acciones para vivir según sus preferencias y objetivos personales (i.e., autodeterminación). La literatura científica demuestra que la autodeterminación de las personas con discapacidad mejora si cuenta con los apoyos apropiados y tienen oportunidades para participar en acciones autodeterminadas, especialmente cuando esos apoyos se brindan según las necesidades de la persona (Vicente et al., 2020). No obstante, pese a la evidencia, la escasez de oportunidades y servicios de apoyo en la comunidad (Robertson et al., 2001), en el hogar o en la escuela (Carter et al., 2006), o en el ámbito eclesial (Bravo et al., 2023) es demasiado usual. En esta contribución se presentan los avances desarrollados en los últimos años por el equipo de trabajo e investigación teológico, pastoral y catequética en el ámbito del autismo que formamos parte del Centro Regional de Estudios Teológicos de Aragón (Universidad Pontificia de Salamanca) introduciendo apoyos apropiados e individualizados con la finalidad de conseguir su participación activa como miembros de pleno derecho de nuestras comunidades cristianas.

Palabras clave: Autismo, Derechos, Apoyos, Autodeterminación, Religión.

La Evaluación del Trastorno del Espectro Autista desde una perspectiva de Género

Ester Ayllón Negrillo

Universidad de Zaragoza

Resumen

Durante las últimas décadas ha habido un aumento de la prevalencia del TEA (Talantseva et al., 2023). Este incremento de incidencia, posiblemente esté relacionado a cambios de criterios diagnósticos, de la definición de casos, y de una ampliación en el reconocimiento del TEA por los profesionales (Hervás et al., 2017). Es necesario mostrar que el TEA se diagnostica hasta tres o cuatro veces más en el sexo masculino que en el femenino (Montagut, et al 2018). Pudiendo llegar a la proporción de 9 a 1 si nos referimos a mujeres de alta capacidad cognitiva (Brugha et al., 2011). El motivo de que las mujeres hayan sido (y sigan siendo) las grandes invisibilizadas en el mundo del autismo podría deberse a diferentes razones: subestimación y fallos en la detección del autismo en mujeres, camuflaje de síntomas en mujeres, métodos de evaluación utilizados y/o a sesgos por parte de los profesionales al diagnosticar, entre otros (Cedano et al., 2020). Otras investigaciones apuntan a que el autismo puede manifestarse de manera diferente entre sexos/géneros, y ha llevado a algunos investigadores a sugerir, que puede haber un fenotipo de autismo específico de la mujer (Wood-Downie et al, 2021). Además, el diagnóstico tardío y el camuflaje en mujeres, se han asociado con mayores dificultades de salud mental y mayor riesgo de suicidio (Hull et al., 2019). En este sentido, puesto que la detección precoz del TEA es imprescindible para favorecer su pronóstico, evolución e intervención posterior, el objetivo de la presente investigación, es desarrollar y validar un cuestionario que nos aproxime a la detección del TEA de nivel 1, en niñas y mujeres, ya que este trastorno se manifiesta de manera diferente en ambos sexos y, por tanto, las necesidades son distintas. Este cuestionario es una herramienta de autoevaluación y una puntuación alta en el mismo, sería motivo para derivar a un profesional que pudiera realizar el diagnóstico. También es importante explorar la coocurrencia de otros diagnósticos. En este momento, se ha realizado la validación de expertos con el objeto de depurar los ítems que más problemas de comprensión generaban o que presentaban erratas en su formulación. Y se va a pasar a una muestra piloto para después aplicarlo a una muestra mayor y llevar a cabo el posterior análisis exploratorio y confirmatorio, y la validación del instrumento.

Palabras clave: Evaluación, TEA, Diagnóstico, Género, Coocurrencia.

"Sustainable" Education. Pedagogical Contributions for Inclusion and Social Justice

Rossella Certini

Università degli Studi di Firenze

Resumen

With reference to the Convention on the Rights of Children and Adolescents, approved by the United Nations Assembly in New York on 20 November 1989; to the sustainable development objectives of the 2030 Agenda (Millennium Development Goals), to the 2022 EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee report (europa.eu), having the need to implement training and education activities of adults at a national and European level according to the 2020 Eurydice agency report, this symposium would like to explore the issues related to the rights of children and adults with an interdisciplinary approach. Educational Care is the pedagogical category from which the speeches proposed here derive. It represents an important and central moment for the construction of educational and inclusive processes dedicated to each person. The concept of educational care places the well-being of the person (psychic, physical, social, cultural, spiritual, etc.) at the center of pedagogical action. The main task of an educator, of a teacher, of a parent, a doctor and so on, is to understand who is in front of him and try not only to transmit skills but to cultivate all parts and dimensions of the person. We could define Care as a system of cohabitation between different aspects of our existence: cultural, artistic, political, civil, economic, religious, etc... within which each of us can experiment with the most varied educational and training experiences (J. Dewey, *Experience and Education*) from an increasingly intercultural, global, and interdisciplinary perspective. From this epistemological and ontological premise, the theoretical and practical actions presented by the scholars of the University of Florence are developed: research projects and thematic insights. Christian Distefano presents a general overview of the concept of Care as a place of “good practices” and a tool for knowledge. From school, to family, to places of work and social gatherings, Care not only represents a principle and a pedagogical value, but also and above all a democratic tool and practice to be lived and implemented. Staying within Care, as a focus on human development and training, means promoting places of inclusion, which consider the characteristics of each one, enhancing their uniqueness. From this theoretical perspective, the other scientific contributions are developed, starting with Emiliano Macinai’s speech dedicated to children’s rights, global education, and positive valorisation of differences. The contribution reflects on a certain idea of childhood education inspired by the challenge of tackling the processes of exclusion and discrimination within multicultural and complex societies, starting from the direct involvement of young generations. The digital revolution also has a fundamental role in better understanding the evolution of postmodern society. Can new technologies, soft skills and media education contribute to the construction of inclusive places and spaces? What critical perspective we can use to read the advent of technology? Cosimo Di Bari will give a pedagogical reading of these topics. He is attempting an ecological approach to educational problems starting from early childhood. Marianna Piccioli will show us the process of progress towards the construction of an inclusive school context through the Index for Inclusion. She will use the metaphorical image of the tree, which gives us the complexity of the macrosystem which is the life of a school, but also made up of infinite micro variables, linked to the life of the class, its students, teachers, and the many special educational needs. The contribution intends to present the tool as the result of the selection of questions carried out by five experts and the first results of its use both as a tool to guide

observation and self-assessment and as guidelines for the design and implementation of inclusive activities in the classroom. The last speech will show the structure and results of the scientific and educational project of University of Florence: “Learn. The mother tongue and other languages”. The project presented by Rossella Certini concerns the teaching of Arabic language and culture within Italian primary schools. It is an experiment that for the first time includes within the Pof, the teaching of a non-traditional foreign language, but spoken by many citizens of Arabic-speaking origin, who now live in our country. Second generation children and children from many other cultures are exposed to a new alphabet and a different culture for an hour a week, discovering the affinities, history and convergences that unite it with Western culture and other cultures. It is a path of welcome, discovery and knowledge that helps young people to better understand our multicultural society and facilitates new channels of learning. Therefore, the concept of sustainable education is addressed here through diversified experiences, but at the same time strongly connected to each other. This is useful for building an intentionally inclusive social and pedagogical context, with the concept of Care at its centre understood in its deepest meaning: respect, awareness, knowledge, participation, support for the equitable growth of humanity.

Places of Educational Care: from Pedagogical Category to Instrument of Inclusion

Christian Distefano

Università degli Studi di Firenze

Resumen

The category of Care, as an ontological category of pedagogy, represents one of the theoretical architraves and empirical perspectives that animate and guide educational theory-practice.

It is clearly distinguished from the care practised in the medical-health field, because taking 'Care of' means, according to the pedagogical perspective, considering two directions: on the one hand is Self-Care (that is attention to the Self), and on the other hand as the development of all the potentialities of the person we are taking care of.

But practising Care, according to these two directions, means being interested, more generally, in the education of the human and his being in the world, to live in it consciously and responsibly.

Talking about caring as attention to human education does not only include the development of professional and technical skills for work but, on the opposite, it means cultivating the soul, that is the deepest capacities of the human being.

First of all, to do this we should be able to listen (even to the unspoken) of ourselves and others, to interpret and understand the most intimate and hidden sides of each of us, in order to unfold the potential of the person we are caring for.

This is only possible through places of Care, because Care is not only a pedagogical principle-value, but above all a tool, a practice to be lived and realised.

Certainly the school is one of the main places to practice Care, because it is the place where we live important moments of our growth and which, often, define our future.

As many Italian experts underline, within the school we should find multiple experiences of Care, which include the physical part (the importance of the body), cognitive (development of critical-reflective thinking), affective (attention to the emotions, to the person's experience), aesthetic (educating a sense of beauty), ethical (cultivating human virtues) and, finally, political, as a commitment to knowing the world and living it with responsibility and participation.

Practising Care as attention to human development and formation means, in the end, promoting places of inclusion, which consider the characteristics of everyone, valuing their uniqueness. From this point of view, Care becomes not only a value-tool, but also the mission of the places where it is implemented.

An Education for Children with Rights. Confronting Prejudice to Reduce Age Discrimination Against Children

Emiliano Macinai

Università degli Studi di Firenze

Resumen

The contribution reflects on a certain idea of childhood education inspired by the challenge of tackling the processes of exclusion and discrimination within multicultural and complex societies, starting from the direct involvement of young generations.

The reference framework is given by the key concept of “Global Education”, as it was firstly outlined by the Council of Europe since 2002, which proposes a complex and critical approach towards reality and the deconstruction of stereotypes with the aim of generating awareness and participation, fundamental elements for social sustainability and equity.

In particular, the dimensions that global education favors are: education for fundamental human rights, education for peace, education for interculturality (Council of Europe, 2002).

In each of these areas, skills can be developed which together shape global citizenship.

On a pedagogical level, the idea of global citizenship can be stimulated by working in educational contexts with two objectives in mind. The first: to give the possibility of free expression, full recognition and personal gratification to each boy and girl, strengthening on the one hand their sense of self-esteem and self-efficacy and, on the other, promoting their relational, emotional and social skills in a perspective of dialogue and sharing between peers. The second: to foster the emergence of the cultural richness of the educational contexts themselves, seeing in linguistic, cultural, religious and, in a word, human pluralism the pedagogical perspective to cultivate the growth of young students.

Free expression and the positive valorization of differences are the cornerstones on which the very idea of the rights of boys and girls is based, as it took coherent shape at the end of the 20th century (Macinai, 2013). Educational contexts play a decisive role in the realization of that idea. The first step to take is precisely to adopt a childhood-oriented perspective in education (Samengo, 2020). To do this, however, it is necessary to reflect on the prejudice that prevents us from recognizing how the age difference lies at the very origin of the discrimination that affects boys and girls: that is, it is necessary to deal with childism (Young-Bruehl, 2012) and with the concrete consequences that this prejudice has on the lives of boys and girls.

Digital Ecology: Media Education for Sustainability and Inclusion

Cosimo Di Bari

Università degli Studi di Firenze

Resumen

The digital revolution has produced radical transformations in society and culture: pedagogy, without becoming either “apocalyptic” or “integrated”, should provide critical tools for understanding the structures and functions of the contemporary ICT. In the face of today's transformations, a gaze that is "ecological" should be promoted, maintaining the balance within our culture and holding firm to the focus of educating the subject. In this area, Media Education fulfills a fundamental task, precisely because it promotes a critical and creative approach to the tools of communication, using the tools of semiology and critical sociology. Digital is not a tool for inclusion; on the contrary, it is necessary to denounce the many situations in which the digital technologies become tools of exclusion: not only because of the absence of the possibilities of access to technology, but also because of the often uncritical and passive way in which it is used. Thinking about a sustainable society, as suggested by Agenda 2030, means, therefore, promoting truly inclusive uses of the digital, and for this task it is necessary to promote a Media Education that starts from early childhood-when, in an increasingly early way, the encounter with these tools takes place-until the age of senility-during which uncritical and passive uses are increasingly frequent. Media Education should precisely pursue goals of sustainability (to encourage an active and respectful dialogue between Technology and Nature) and inclusion (to ensure that every citizen is able to consciously, creatively master digital media).

In particular, the talk will consider the role that pedagogy can play in fostering a more active, more aware, and more critical relationship with ICT, questioning strategies that can foster the acquisition of digital skills from childhood to adulthood. An "ecological" challenge involves the use of screens not only as tools for "seeing," but also for "reading" and "writing" texts. Precisely, digital writing can be considered, across the board, from childhood to adulthood, as a strategy that forces the subject to question himself in relation to the grammars of the digital, also reflecting on the ethical dimensions of communicating through the digital.

Evaluate the Quality of Inclusion in the Classroom with the Index/3-P

Marianna Piccioli

Università degli Studi di Firenze

Resumen

The process of progress towards the construction of an inclusive school context is at the center of the critical-transformative approach linked to the Index for Inclusion. The metaphorical image of the tree gives us the complexity of the macrosystem which is the life of a school, made up of values, culture, choices, practices, process management, but also made up of life in the classroom, within that microsystem which depends on the superstructures, but which, at the same time, has a life of its own. The adoption of an inclusive transformative critical perspective through improvement processes must address both the school macrosystem and the classroom microsystem, not remaining on the threshold but entering it. The indicators of inclusiveness in the classroom, placed in relation to the dimensions of the Index, enrich the metaphorical image of the tree by providing it with fruits, representative of life in the classroom and providing a further dimension around the 3-Ps: Presence, Participation and Progress with others.

This path was born following the results of research conducted through the use of the Index for Inclusion and concluded by highlighting the need to adopt an inclusive transformative critical perspective through improvement processes capable of addressing life in the classroom. If a tree represents the life of a school, how could it represent that of a classroom?

What happens when the Index approach enters the classroom? When are the planning and implementation of activities guided by the 3-Ps: Presence, Participation and Progress with others, i.e. the indicators of inclusiveness in the classroom? What happens when the Index dimensions meet the 3-Ps? How could the two-dimensionality of the equilateral triangle representing the Index be developed upon entering the classroom?

What are the questions of the Index for Inclusion aimed at investigating life in the classroom following the indicators of inclusiveness?

Starting from the questions in the Index, an initial selection was carried out, seeking those that could investigate aspects relating to the indicators of inclusiveness in the classroom, i.e. the 3-Ps. The process involved five experts and the selected questions were grouped according to the 3-Ps, leaving the Index Dimensions. This new tool was adopted with teachers in training for the achievement of specialization for support activities for students with disabilities of the VII Cycle of the University of Florence, both in the form of a questionnaire as a guide to the observation of classroom work by subjects in training and as a self-assessment tool with a view to improvement, both in the form of guidelines for the planning and implementation of classroom activities. The use of this tool was then the subject of some Focus Groups with the teachers in training, involved to understand its strengths and weaknesses.

The contribution intends to present the tool as the result of the selection of questions carried out by five experts and the first results of its use both as a tool to guide observation and self-assessment and as guidelines for the design and implementation of inclusive activities in the classroom. The results of this study, which we could consider as a pilot study, also provided a representation of the strengths and weaknesses of the proposed path and some reflections of the teachers involved who indicate continuing in this perspective until reaching a possible validation of the instrument

“Learn. The Mother Tongue and Other Languages”: from Scientific Research to Linguistic and Educational Experimentation in Primary School.

Rossella Certini

Università degli Studi di Firenze

Resumen

Learn is a project born from the desire to accompany students to experience multiculturalism with a more inclusive perspective. This perspective safeguards the uniqueness of each person and their cultural background, aiming to build a truly welcoming and inclusive school. Learn is a project that aims to develop opportunities for discussion within the school, and it is an approach that could also be used for the teaching and knowledge of any other language. There are 4 institutions involved: University of Florence; Good World Citizen; Regional School Office; QFI. The project was tested in three primary schools belonging to the metropolitan area of Florence. There are 6 Arabic language teachers, and they are all mother tongue speakers, qualified in teaching and with several years of experience. They followed specific teachings at the University of Florence dedicated to intercultural methodology. The project lasted the entire 2022-2023 school year and was refinanced for this new academic year. What are the specific objectives of Learn? Children, together with teachers, can become aware of their own and others' identities, recognizing ethnic, linguistic, and cultural diversity.

Students can experience linguistic plurality. These activities can facilitate the construction of a truly inclusive and supportive space through the exchange and sharing of everyone's experiences. Learn is a project centered on intercultural pedagogy and proposes the sharing of good practices and valuable experiences. The experience of value and quality responds to three principles: principle of continuity; growth principle; interaction principle. The results of the first year highlighted a very high level of learning, a high rate of motivation on the part of the students, and a general improvement in dealing with all the other disciplines. The Learn project was presented at a European symposium in Brussels in May 2023, resulting in a spin-off project for the research and experimentation object, the first in Europe for the structure and the teaching offer delivered entirely in person. Due to its disciplinary and scientific peculiarities, the interdisciplinary pedagogical team intends to transform it into a national (PRIN) and European project, such as Erasmus KA2.

Validar o no validar, esa es la cuestión: desde el marco de la transición digital y la innovación educativa

Natalia Larraz

Grupo de investigación NeeTeD Lab. Universidad de Zaragoza

Resumen

Este simposio propone conformar un espacio de debate e intercambio de ideas desde la investigación y desde un enfoque multidisciplinar y multivariado para dar respuesta a distintos problemas relacionados con la realidad educativa actual, en lo que se refiere a innovación educativa, digitalización de la realidad de niños y adolescentes y actuaciones educativas validadas. Todo ello, desde un punto de vista inclusivo para dar cabida a las necesidades educativas especiales. Se trata de presentar propuestas que pretenden generar evidencia empírica y validar la puesta en marcha y desarrollo de intervenciones y/o herramientas educativas de carácter novedoso, que puedan incluir la tecnología educativa e impacten en distintos aspectos psicológicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes áreas (artística, aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad). Además, se plantea ahondar en la influencia de los procesos de innovación y/o digitalización en el desarrollo personal y social. Por tanto, se propone como hilo conductor la transición digital y la innovación en el ámbito educativo y de desarrollo desde intervenciones educativas empíricamente validadas.

La comunidad científica en la investigación educativa aboga por ofrecer más rigurosidad experimental a los estudios que implican intervenciones educativas. En suma, en la actualidad, la realidad “va de la mano” del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo que se considera necesario incidir en las posibilidades reales de la tecnología educativa. De esta forma, en este simposio se presentan propuestas de trabajo relacionadas con el desarrollo tecnológico en el contexto educativo y/o en el contexto de Atención a la Diversidad, con la validación de propuestas de intervención que inciden en el desarrollo de la creatividad del estudiantado.

La primera propuesta analiza las posibilidades de intervenciones educativas basadas en el uso del Metaverso en la formación competencial en grados universitarios de carácter profesionalizante. Se trata de proponer escenarios online en los que se fusiona el mundo real con el virtual en el que se adoptan roles, se trabaja, juega y se socializa a través de un avatar. Todo ello haciendo uso de otras tecnologías como la Realidad Extendida (RE). La educación es un contexto en el que el Metaverso tiene un gran potencial en un futuro muy cercano. Crear contextos formativos y educativos que permitan a los estudiantes acercarse de forma experiencial y competencial a los contenidos trabajados pueden ofrecer nuevas posibilidades en su formación. Se pretende también proponer entornos formativos que permitan utilizar metodologías activas a través de tecnologías disruptivas como la Inteligencia Artificial que acerquen a los futuros maestros a realidades que se asemejen al máximo a su futuro profesional.

Las dos propuestas siguientes se centran en las posibilidades, desde un enfoque psicolingüístico, de recursos tecnológicos educativos basados en el uso de la Realidad Aumentada (RA) con el objetivo de apoyar al alumnado de Educación Primaria con dificultades de aprendizaje o altas capacidades en la adquisición de lenguas extranjeras (francés y/o inglés). En este sentido, en la literatura científica, existen varias investigaciones que tratan de los beneficios de la RA en alumnado TEA, por lo que se trataría de transferir este recurso a otras dificultades y contextos de aprendizaje en el ámbito de la lengua extranjera, especialmente, en centros bilingües que lo son también de atención preferente de alumnado diverso.

Finalmente, la última propuesta se centra en la idea de que la creatividad en el contexto educativo es trascendental por su implicación en el desarrollo personal, social, cultural y económico. Sin embargo, estas aseveraciones tienden a quedarse únicamente reflejadas a nivel teórico sin llegar a evidenciarse en la realidad de los centros educativos. Por ello, es especialmente necesaria la investigación del desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo. Hay estudios que confirman que la participación en un programa de pensamiento creativo, así como la práctica artística, produce un aumento significativo del autoconcepto, la

autoeficacia creativa y de los niveles de confianza, motivación, compromiso y rendimiento académico. Este trabajo busca también ofrecer mayor evidencia empírica al respecto.

“Desarrollo y validación de un programa para el desarrollo de la creatividad en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”

Ana Leonarte Benedí

Resumen

La creatividad se ha ido convirtiendo en los últimos años en un eje fundamental para el bienestar social e individual (Rendón, 2009) e incluso hay autores (Ontañón, 2009; Romo, 2006) que ya lo consideran como el factor clave para el progreso. En el ámbito educativo, esto adquiere incluso una mayor importancia, considerándolo como una herramienta esencial para la renovación educativa, especialmente, en el caso de la enseñanza artística pues se considera la base de la actividad creadora en el entorno educativo (Lowenfeld y Lambert, 1980).

Este proyecto busca ofrecer evidencias empíricas sobre los efectos de la implementación de un programa de desarrollo de la creatividad en los índices creativos y otras variables del proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnado de educación secundaria de la asignatura de Educación plástica, visual y audiovisual.

Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de revisión sistemática que ha profundizado en el proceso de desarrollo de la creatividad y se ha evidenciado una ausencia de estudios que profundicen en esta área. Los resultados obtenidos aportan un mayor conocimiento sobre la importancia del desarrollo de la creatividad en el contexto educativo; profundizan en los programas, metodologías y estrategias más eficaces para el desarrollo de la creatividad en la educación en las que destacan el uso de las nuevas tecnologías y las variables más influyentes para el desarrollo de la creatividad: personales, sociales, familiares y educativas. Posteriormente, y en base a los resultados obtenidos, se ha diseñado un programa de capacitación creativa basado en el aprendizaje de estrategias creativas, que se ha implementado en cuatro centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, en un total de 558 alumnos entre los grupos control y experimental. A través de este proyecto se pretende validar empíricamente el programa y analizar sus efectos en los índices creativos del alumnado y en las siguientes variables: motivación, metacognición, actitud y compromiso hacia la asignatura, personalidad creativa, mentalidad creativa, autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Para la recogida de datos se han empleado el test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT) (Torrance, 1966); el cuestionario de motivación académica (Prameswari, et al., 2020); el Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) (Schraw & Denninson, 1994); la escala de actitud para el arte experimentado en la escuela (ASAES) (Pavlov & Kambouri, 2007); el cuestionario de compromiso con las tareas artísticas (COMPROTA) (Patrick et al., 2007); la escala de personalidad creadora (EPC) (Garaigordobil & Pérez, 2005); la escala de mentalidad creativa (CMS) (Karwowsky, 2014); la escala corta del yo creativo (SSCS) (Karwowskiet al.; 2015); y la escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965).

Finalmente, se busca validar el programa en base a la percepción del alumnado y profesorado participante a través de entrevistas semiestructuradas a los docentes y formularios de opinión al alumnado. Con ello, se busca profundizar en el impacto del programa y analizar su aplicabilidad y utilidad en el contexto educativo. En cuanto a los resultados esperados, se prevé demostrar la efectividad del uso de programas artísticos de desarrollo creativo para la mejora, no solo de los índices creativos del alumnado, sino también de otras variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, avalando el uso de las estrategias creativas aplicadas en el contexto del aula.

Referencias bibliográficas:

- Garaigordobil, M. y Pérez, J.I (2005). Escala de Personalidad Creadora: estudio psicométrico exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26(3), 345-364. <https://doi.org/10.1174/021093905774519026>
- Karwowski, M. (2014). Creative Mindsets: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 8(1), 62-72. <https://doi.org/10.1037/a0034898>
- Karwowski, M. y Lebeda, I. (2015). The big five, the huge two and creative self-beliefs: a meta-analysis. *Psychology of aesthetics creativity and the arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000035>
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press.
- Ontañón, E., (2009). Música y renovación educativa. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 74-75, 155-160.
- Patrick, H., Ryan, A., y Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Pavlou, V., y Kambouri, M. (2007). Pupils' attitudes towards art teaching in primary school: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 282-301. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.005>
- Prameswari, N.S., Saud, M.S., Amboro, J.L., y Wahyuningsih, N. (2020). The motivation of learning art and culture among students in Indonesia. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1809770>
- Rendón, M. A., (2009). Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad. *Aula*, 15, 117-135. <https://doi.org/10.14201/8946>
- Romo, M. (2006). Cognición y creatividad. En V. Violant y S. De la Torre (Coords.). *Comprender y evaluar la creatividad*, 1. 23-30. Aljibe.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. University Press.
- Schraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19, 460-475. <https://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

La importancia de motivar al alumnado con altas capacidades en la adquisición del inglés.

Nerea Oto Millera

Resumen

En el ámbito educativo, la calidad de la motivación de los estudiantes con altas capacidades es un elemento determinante (McCoach & Flake, 2018). Muchos estudiantes no llegan a desarrollar su potencial a pesar de las destacadas habilidades cognitivas que les caracterizan (Worrell et al., 2019). Con frecuencia, se ha sugerido que la falta de motivación es una causa subyacente del bajo rendimiento (Snyder & Linnenbrink-García, 2013). La falta de interés y desafíos específicos que enfrentan estos alumnos han sido identificados como obstáculos para su desarrollo académico y lingüístico. Por ello, es necesario tener en cuenta la Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés), que postula que la motivación de los estudiantes se fomenta cuando se respaldan sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Hasta el momento, diversas estrategias se han implementado para abordar esta problemática, como adaptaciones curriculares y enriquecimiento académico. Indudablemente, se ha experimentado un notable avance en el ámbito de la atención a las altas capacidades en España, materializado a través de iniciativas que procuran la formación especializada del personal educativo (como el curso universitario Experto en Altas Capacidades de la Universidad de Zaragoza) y la instauración de programas educativos específicamente diseñados para este grupo de alumnos, como el Programa de Detección y Desarrollo de Capacidades de Aragón.

No obstante, persiste una marcada limitación en la identificación de estos individuos, lo que constituye un desafío significativo en el panorama educativo actual. Según Campo (2023), durante el curso 2020-2021, Aragón fue la segunda comunidad con menos alumnos de altas capacidades intelectuales identificados y reconocidos por el Ministerio de Educación en enseñanzas no universitarias, el 0,08% de la población escolar. Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud estima que el porcentaje de estos menores representaría un 2,3%. Otros estudios los sitúan entre un 10 y un 20%. Por ello, es necesario centrarse en su identificación y futura educación personalizada.

De este modo, aún persisten desafíos significativos, incluida la necesidad de mantener la atención y el interés sostenido de estos estudiantes, lo que impacta directamente en su rendimiento y satisfacción en la adquisición del inglés como segunda lengua. En este estudio, se han analizado las características de los alumnos con altas capacidades, deduciendo su desmotivación, su gran talento verbal (Acar y Sahin-Arslan, 2023) y su elevada pasión por las nuevas tecnologías (Tárraga-Mínguez et al., 2014).

La pregunta de investigación de este estudio podría resumirse en: ¿Qué estrategias motivacionales se pueden llevar a cabo en el proceso de adquisición del inglés en niños con altas capacidades?

La presente investigación se centra en dar atención a las necesidades de los alumnos con altas capacidades de 6º curso de Educación Primaria que se quedan, en numerosas ocasiones, desatendidos y caen en el temido fracaso escolar.

Para abordar estos desafíos, se propone la integración de herramientas digitales, específicamente, la realidad aumentada en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua. Según Laurens (2021) la realidad aumentada ofrece experiencias inmersivas y estimulantes, permitiendo la personalización del contenido educativo para adaptarse a las necesidades y habilidades individuales de los alumnos con altas capacidades. Se espera que esta innovación motive y comprometa a los estudiantes, transformando su experiencia de aprendizaje.

Para ello, se realizará una revisión sistemática con los términos clave del estudio: individualización, motivación, altas capacidades, inglés como segunda lengua (ISL) y herramientas digitales. Además, se diseñará e implementará y evaluará un programa bilingüe que una los principios motivacionales con las herramientas digitales.

A corto plazo, se anticipa un aumento en la participación y el interés de los alumnos. A medio plazo, se espera observar mejoras en el rendimiento académico y una mayor autoeficacia lingüística. A largo plazo,

se anticipa que esta metodología impacte positivamente en la trayectoria educativa y profesional de los estudiantes con altas capacidades, preparándolos de manera más efectiva para los desafíos del mundo globalizado y tecnológico. Este enfoque no solo busca abordar las problemáticas actuales, sino también sentar las bases para un cambio significativo en la forma en que estos estudiantes adquieren otras lenguas. De este modo, se espera que este programa de intervención sea eficaz y cumpla su objetivo para, en un futuro implementarlo en otros centros especialistas de altas capacidades, asociaciones o de manera individual, fomentando la mejora de la motivación de este alumnado.

Referencias bibliográficas:

- Acar, F. & Sahin Arslan, R. (2023). Enhancing Critical Thinking and English. Speaking Skills of Gifted Students through Philosophy for Children Approach. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10 (2), 345-375. <https://doi.org/10.21449/ijate.126722>
- Campo, S. (2023, 7 de abril). Los Padres de Niños con Altas Capacidades de Aragón Demandan un Apoyo Educativo Específico. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2023/04/07/los-padres-de-ninos-con-altas-capacidades-demandan-un-apoyo-educativo-especifico-1643506.html>
- Laurens, L. (2021). Mobile Augmented Reality Adapted to the Gentry-Gable Motivation Model. An Experience of Gifted Students. *IEE Xplore*, <https://orcid.org/0000-0002-2140-6275>
- McCoach, D. B., & Flake, J. K. (2018). The role of motivation. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.). *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 201–213). American Psychological Association.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>.
- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. & Fernández-Andrés, M.I. (2014). Herramientas TIC para la intervención educativa en estudiantes con altas capacidades. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*. <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>.

Explorando el potencial del metaverso: implicaciones para la educación y la diversidad

Patricia Pérez-Curiel

Resumen

En el contexto educativo actual, la irrupción del metaverso ha marcado un cambio significativo en la forma en que se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este entorno virtual ofrece oportunidades inimaginables para la interacción, la colaboración y la inmersión en experiencias y realidades educativas diferentes a las habituales (Aditana et al., 2023; Onu et al., 2023).

La fusión de tecnologías emergentes, como la realidad extendida (XR) y la inteligencia artificial (IA) con la pedagogía, está dando forma a un nuevo paradigma educativo. Este ámbito de interés busca explorar cómo el metaverso puede transformar la educación y abordar desafíos contemporáneos (Kaddoura y Husseiny, 2023; Zhang et al., 2022).

Hasta el momento, se ha venido observando una brecha entre las “promesas” de la aplicación del metaverso en educación y la evidencia científica que respalde su implementación efectiva. A pesar del entusiasmo en torno a esta tecnología, persisten interrogantes sobre su integración en los procesos formativos. Aunada a esta realidad se suma la falta de investigaciones consolidadas que aborasen dificultades específicas como la privacidad, seguridad, adicción a su uso y la gestión de identidades en entornos virtuales.

El grupo de investigación NeeTeD Lab de la Universidad de Zaragoza propone una aproximación integral a estas problemáticas a través del desarrollo de un entorno omnicanal de metaverso para la formación y mejora de competencias profesionales de maestros de Educación Infantil y Educación Primaria durante su formación universitaria.

Esta solución se fundamenta en la colaboración interdisciplinaria, la transformación de espacios educativos, la consideración de aspectos legales y éticos, la búsqueda de evidencia empírica y la promoción a nivel internacional (De Felice et al., 2023; Pradana y Putri, 2023; Santas y Topoaklikoglu, 2022). Se enfatiza la importancia de un diseño inclusivo que atienda a la diversidad en el proceso de aprendizaje virtual.

En cuanto a los resultados, éstos se anticipan tanto a corto como a largo plazo. Además, dichos resultados se pueden diferenciar en el desarrollo de la propia plataforma como en los resultados obtenidos con su uso. En el desarrollo del prototipo se prevé, a corto plazo, un aumento en la colaboración público-privada en Aragón que suponga una apuesta por la innovación y el emprendimiento dirigido hacia la educación que, a largo plazo, supongan la consolidación de un ecosistema de I+D+i que se convierta en la clave para el desarrollo y competitividad regional.

En cuanto a los resultados esperados con el uso de la plataforma, a corto plazo se prevé una mayor familiarización y confianza de los estudiantes con el entorno de metaverso, fomentando su motivación y participación activa. A largo plazo, la implementación exitosa del metaverso en la educación podría redefinir la forma en que concebimos el aprendizaje, superando las limitaciones de los métodos educativos convencionales.

La transformación de espacios educativos virtuales podría estimular la creatividad, el descubrimiento de nuevas perspectivas y el fortalecimiento de habilidades digitales esenciales para el siglo XXI. No obstante, es crucial abordar los desafíos éticos, legales y sociales para garantizar una integración equitativa y segura del metaverso en la educación. Este enfoque busca no solo explorar las ventajas tecnológicas, sino también garantizar que beneficien a toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas:

Aditama, M. H. R., Atmoko, A., Hidayah, N., Ramli, M., & Selfiardy, S. (2023). Metaverse in the academic environment: its impact on mental health, social attachment and student schoolwork. *Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdad075>

De Felice, F., Petrillo, A., Iovine, G., Salzano, C., & Baffo, I. (2023). How Does the Metaverse Shape Education? A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 13(9), 5682. <https://doi.org/10.3390/app13095682>

- Kaddoura, S., & Al Hussein, F. (2023). The rising trend of Metaverse in education: challenges, opportunities, and ethical considerations. *PeerJ Computer Science*, 9, <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1252>
- Onu, P., Pradhan, A., & Mbohwa, C. (2023). Potential to use metaverse for future teaching and learning. *Education and Information Technologies*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12167-9>
- Pradana, M. & Putri, H. (2023). Metaverse in education: A systematic literature review, *Cogent Social Sciences*, 9(2). <https://doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.1080/23311886.2023.2252656>
- Santas, M. T. & Topraklikoglu, K. (2022). Literature review on the use of metaverse in education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(4), 586-607. <https://doi.org/10.46328/ijte.319>
- Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., & Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016300>

Hacia la validación de material pedagógico multimodal y con realidad aumentada para la diversidad en el aula de lengua extranjera

Teresa Baquedano Morales

Resumen

Los desafíos de las sociedades actuales hacen necesario el aprendizaje de lenguas extranjeras, tal y como pone de manifiesto la competencia plurilingüe, una de las competencias clave del currículo LOMLOE. Esto ha dado lugar en las últimas décadas a unas políticas de educación bilingüe mediante la implantación de una o dos lenguas extranjeras en los centros escolares desde la etapa de Educación Infantil. Si el objetivo de estos programas en cuanto a desarrollar o adquirir una sólida competencia en lengua extranjera está claro ya desde la propia denominación de dichos programas, así como las características básicas de su organización, nada se dice en concreto, sin embargo, acerca de la tipología del alumnado que puede o va a seguir estos itinerarios aunque el proceso de adquisición de estas lenguas no sea homogéneo para todo el alumnado, especialmente para aquellos con dificultades de aprendizaje o algún tipo de discapacidad (Kormos y Smith, 2023). En este sentido, en la Orden para la implantación del programa de bilingüismo Brit-Aragón, se menciona que los docentes que imparten las asignaturas en lenguas extranjeras establecerán “las actuaciones generales de intervención educativa que precise el alumnado” (Orden ECD/823/2018, art. 21.1) y, en caso de que esto no sea suficiente, se aplicarán los procedimientos existentes en la normativa sobre Educación Inclusiva estableciéndose algunas actuaciones de intervención, entre las que destacan la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los recursos gráficos y medios técnicos como los de la plataforma aragonesa de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (ARASAAC).

En este contexto, los centros bilingües español-francés presentan un factor de vulnerabilidad añadido: en primer lugar, la lengua francesa es tratada, paradójicamente, como la segunda lengua extranjera tras el inglés y, en segundo lugar, algunos de estos colegios pueden ser, además, centros de atención preferente para alumnado TEA, el cual debe permanecer el máximo tiempo posible con su grupo-clase de referencia. Esto añade un elemento de complejidad al aula, especialmente en las asignaturas de y en francés, en las que convive alumnado que presenta las dificultades de la adquisición de una segunda lengua extranjera, especialmente, en lenguas que no son transparentes como el francés (Alegría et al., 2003), además de alumnado con distintos ritmos de aprendizaje junto con otros con necesidades específicas de aprendizaje.

Con el fin de plantear posibles recursos o medios para abordar la heterogeneidad del aula en estos centros, se llevó a cabo una experiencia como fase exploratoria en un centro público bilingüe de Educación Primaria español-francés en Zaragoza, partiendo de un análisis de necesidades recabado mediante cuestionario a este tipo de centros. La intervención consistió en la realización de dos tareas: una primera tarea de comprensión y producción escritas de un texto con audio elaborado de manera alfabética y mediante pictogramas y una segunda tarea para el desarrollo de la conciencia fonológica basada en la composición de palabras utilizando la realidad aumentada (RA) como tecnología emergente complementaria a la tecnología asistida (Barroso-Osuna y Gutiérrez-Castillo, 2020; Țurcanu, Prodea y Constantin, 2018). Los resultados de la intervención inciden en los beneficios de la multimodalidad en los procesos de lectoescritura. El siguiente objetivo será validar empíricamente un modelo de trabajo y una herramienta que permita continuar con este proyecto atendiendo a los planteamientos del DUA en torno a aspectos de la lectoescritura del francés, que integre la RA (Dechsling et al., 2022; Lozano-Álvarez et al., 2023) y la comunicación

multimodal, con el propósito de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma, no solo en aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje sino, por extensión, para el resto del alumnado.

Referencias bibliográficas:

Alegría, J., Marín, J., Carrillo, S., & Mousty, P. (2003). Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique : comparaison entre le français et l'espagnol. En M. N. Romdhane, J. E. Gombert, and M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. Presses Universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.48418>

Barroso-Osuna, J., & Gutiérrez-Castillo, J.J. (2020). Las TIC al servicio de la diversidad. En Sánchez, E. Colomo, E. Ruiz, J. (coords.) *Tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos* (pp. 79-94). Síntesis.

Dechsling, A., Orm, S., Kalandadze, T., Sütterlin, S., Øien, R. A., Shic, F., & Nordahl-Hansen, A. (2022). Virtual and Augmented Reality in Social Skills Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(11). <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05338-5>

Kormos, J., & Smith, A. M. (2023). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Multilingual Matters.

Lozano-Álvarez, M., Rodríguez-Cano, S., Delgado-Benito, V., & Mercado-Val, E. (2023). A Systematic Review of Literature on Emerging Technologies and Specific Learning Difficulties. *Education Sciences*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/educsci13030298>

ORDEN ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT- Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Țurcanu, C., Prodea, B. M., & Constantin, C. (2018). The Opportunity of Using Augmented Reality in Educating Disadvantaged Children. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 11, 60(1), 71-78.

Metodologías y recursos que favorecen la inclusión y el desarrollo de competencias en el alumnado

Sergio Cored-Bandrés

Universidad de Zaragoza

Resumen

En 2015, la ONU planteó 17 objetivos que pretendían asegurar la prosperidad de todos y todas con una nueva agenda de desarrollo sostenible. Uno de ellos, en concreto el objetivo número 4, versa sobre la garantía de progresar hacia una educación de calidad, equitativa e inclusiva, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (ONU, 2015). Los profesionales de la educación debemos ser conscientes de lo que este objetivo conlleva, implementando metodologías y haciendo uso de diferentes recursos que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos. Para ello, es imprescindible que basemos nuestras prácticas en métodos y técnicas que favorezcan el desarrollo de competencias que el alumnado necesita para desarrollarse de una manera plena en la sociedad (Morales et al., 2015). Asimismo, como docentes debemos potenciar la inclusión entre nuestro alumnado, creando entornos y contextos educativos inclusivos y accesibles para todos los estudiantes (González-Gil et al., 2016; Muntaner et al., 2016). Por ello, las diferentes ponencias que componen este simposio van a versar sobre investigaciones o experiencias, llevadas a cabo en diferentes etapas educativas, que pretenden mostrar y describir cómo el uso de algunas metodologías y recursos puede favorecer el desarrollo de competencias y la inclusión. Como se indica en los estudios, el uso de metodologías como el aprendizaje cooperativo permiten la adquisición por parte del alumnado de habilidades y competencias como el pensamiento crítico, la creatividad o la resolución de problemas. Asimismo, la aparición de otros enfoques como el STEAM que fusionan los contenidos de ámbitos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas favorecen que los aprendizajes sean más significativos y la motivación aumente. Utilizando este tipo de metodologías no solo se adquieren competencias imprescindibles para el desarrollo del alumnado, además mejora su rendimiento académico con todas las implicaciones sociales y emocionales que esto también implica.

Por otro lado, es imprescindible que el alumnado comprenda que los aprendizajes que adquieren son útiles y pueden trasladarse y ser implementados en contextos reales (Gil et al., 2016). Por ello, metodologías como el Aprendizaje-Servicio tienen un gran valor educativo. Que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en su entorno próximo favorece la adquisición de diferentes habilidades necesarias en su día a día (Aramburuzabala et al., 2015).

Por último, teniendo en cuenta el progreso de la sociedad, los profesionales de la educación debemos incorporar, además de nuevas metodologías, herramientas para dar respuestas a las necesidades de todo el alumnado de una manera mucho más eficaz. Un recurso cada vez más utilizado es la tecnología, que ha transformado el escenario social y también educativo (Caballero-González y García-Valcárcel, 2020). El uso pedagógico de los recursos tecnológicos debido, en parte, a sus características concretas también podrá potenciar la adquisición de diversas competencias.

Todo ello, revertirá en una educación de calidad e inclusiva que realmente se centre en el alumnado y en el desarrollo de sus habilidades y competencias.

Referencias

Aramburuzabala, P., Cerillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 78-95. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>

Caballero-González, Y.A. y García-Valcárcel, A. (2020) ¿Aprender con robótica en Educación Primaria? Un medio de estimular el pensamiento computacional. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-15. <https://doi.org/10.14201/eks.22956>

Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: Desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53–73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

Morales Morgado, E., García Peñalvo, F., Campos Ortuño, R., & Astroza Hidalgo, C. (2015). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (36). <https://revistas.um.es/red/article/view/233721>

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

NACIONES UNIDAS (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General de las Naciones Unidas

Implementación de un programa de intervención en habilidades sociales fundamentado en tecnología para estudiantes con autismo

Sergio Cored Bandrés

Universidad de Zaragoza

Resumen

Uno de los ámbitos en los que las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA) presentan mayores dificultades es en la comunicación e interacción social (APA, 2014). En la actualidad, existen diferentes herramientas que pueden facilitar la intervención en este ámbito. Una de ellas es la tecnología. En consecuencia, y teniendo en cuenta diversos estudios (Jiménez et al., 2017; Vahabzadeh et al., 2018) que avalan el uso de las TIC en personas con TEA por las múltiples ventajas que presentan, esta investigación tiene como objetivo evaluar el impacto que tiene la aplicación de un programa de habilidades sociales fundamentado en tecnología en alumnado con TEA. La metodología utilizada en esta investigación es cuantitativa y la muestra escogida han sido 4 alumnos diagnosticados con TEA que están escolarizados en un centro de atención preferente TEA. Como procedimiento de recogida de datos se utilizó la observación participante. Se grabaron la totalidad de las sesiones para garantizar la máxima precisión en la recogida de estos. Para sistematizar la recogida de datos se utilizó el cuestionario desarrollado por Arias-Pujol et al. (2015). Este cuestionario permite identificar comportamientos en dos categorías principales: aquellos relacionados con la falta de interacción social recíproca (no_ISR), compuesta por 12 ítems, y aquellos relacionados con la interacción social recíproca, conformada por 22 ítems. Se decidió diferenciar dentro de esta última categoría entre interacción social con el investigador (ISR) e interacción social con el compañero (ISRC). Además, se utilizó el protocolo de observación de la Interacción del Alumnado (PIA) de Pedrosa et al (2013). Específicamente, la categoría 2, que aborda la interacción negativa, y la categoría 5, que engloba comportamientos inobservables o no clasificables (INC). Los datos que aquí se presentan se han obtenido tras el visionado de las sesiones de intervención, codificando y registrando las conductas observables y analizando mediante el programa estadístico SPSS (versión 26) las frecuencias relativas de cada una de las conductas observadas. Como principales resultados se ha observado que en los cuatro alumnos se ha dado un incremento en interacciones sociales (ya sea con el compañero o con el investigador) a lo largo de las sesiones, así como un aumento de la atención en el recurso tecnológico (Ipad) que se utilizó en la intervención. Por otro lado, se ha percibido una disminución de conductas relacionadas con las estereotipias, comportamientos inadecuados y agresivos, abandono del lugar del trabajo o la falta de atención. Todo ello constata que la tecnología permite intervenir de una forma mucho más eficaz en el ámbito de las habilidades sociales en alumnado con TEA (Jiménez et al, 2017).

Referencias

- Arias-Pujol, E., Fieschi, E., Castelló, C., Miralbell, J., Soldevila, A., Sánchez-Caroz, E., Anguera, M.A. y Mestres, M. (2015). Efectos de la imitación en la interacción social recíproca en un niño con Trastorno del Espectro Autista Grave. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, (25), 9-20. <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Arias-E-25.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Pedrosa, I., Borges del Rosal, Á., Herranz, N., Lorenzo, M. y García-Cueto, E. (2013). Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades. *Revista de Educación* (Núm. extraordinario), 293-321. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2013/extraordinario2013/re2013-13.html>
- Jiménez, M. D., Serrano, J. L. y Prendes, M. P. (2017). Estudio de caso de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño con TEA. *Educación*, 53(2), 419-443. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.782>

Vahabzadeh, A., Keshav, N. U., Abdus-Sabur, R., Huey, K., Liu, R. y Sahin, N.T. (2018). Improved Socio-Emotional and Behavioral Functioning in Students with Autism Following School-Based Smartglasses Intervention: Multi-Stage Feasibility and Controlled Efficacy Study. *Behavioral Sciences*, 8(85), 1-17. <https://doi.org/10.3390/bs8100085>

STEAM en acción: Integrando disciplinas para desarrollar competencias y adaptarse a las demandas del siglo XXI

Cecilia Latorre-Coscolluela

Universidad de Zaragoza

Resumen

El siglo XXI ha emergido como una era de transformaciones constantes, exigiendo la redefinición de los paradigmas educativos. En este contexto, el enfoque STEAM ha ganado importancia como un modelo educativo innovador, fusionando los ámbitos de los Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas, en un proceso de aprendizaje integrado (Bertrand y Namukasa, 2023; Conradty y Bogner, 2020). Este estudio cualitativo se diseñó con el propósito de explorar las motivaciones, objetivos y competencias desarrolladas en 29 alumnos/as de educación primaria y 13 docentes en la Comunidad Autónoma de Aragón que participaron en dinámicas STEAM. La investigación se orientó hacia la comprensión del impacto de STEAM en la motivación del alumnado, así como en la respuesta a la diversidad de necesidades e inclusión en el ámbito escolar. Los resultados revelaron que la implementación de STEAM derivó en un incremento de la motivación del alumnado, y no solo se convirtió en un pretexto, sino también en uno de los objetivos fundamentales. Además, se evidenció la adquisición de competencias por parte del alumnado y una respuesta significativa a las diversas características del desarrollo de estos niños/as.

De igual modo, la investigación puso de manifiesto que los centros educativos adoptaron STEAM como una estrategia para abordar la necesidad de estimular la motivación de los estudiantes. No obstante, más allá de un mero pretexto, la aplicación de STEAM logró con éxito el objetivo de cultivar diversas competencias en el alumnado. Este enfoque pedagógico no solo fortaleció las habilidades en ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, sino que también demostró ser un enfoque eficaz para atender la diversidad de perfiles de alumnado. La adopción de este enfoque educativo no solo responde a las demandas del siglo XXI, sino que también ofrece respuestas tangibles a los desafíos de la diversidad en el entorno escolar, consolidándose como una estrategia pedagógica valiosa e íntegra (Psycharis et al., 2020; Wahyuningsih et al., 2020). Además, la integración de estas disciplinas no solo responde a las demandas actuales del mercado laboral, sino que también proporciona habilidades transversales esenciales tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, que resultan fundamentales en cualquier entorno profesional (Lugthart y van Dartel, 2021). En definitiva, STEAM promueve la interdisciplinariedad y prepara al alumnado para un contexto laboral que exige la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en contextos diversos (Quigley et al., 2020).

Referencias

- Bertrand, M. G., y Namukasa, I. K. (2023). A pedagogical model for STEAM education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(2), 169-191. <https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2021-0081>
- Conradty, C., y Bogner, F. X. (2020). STEAM teaching professional development works: Effects on students' creativity and motivation. *Smart Learning Environments*, 7, 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00132-9>
- Lugthart, S., & van Dartel, M. (2021). Simulating Professional Practice in STEAM Education: A Case Study. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 17. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/11393>
- Psycharis, S., Kalovrektis, K., y Xenakis, A. (2020). A Conceptual Framework for Computational Pedagogy in STEAM education: Determinants and perspectives. *Hellenic Journal of STEM Education*, 1(1), 17-32. <https://doi.org/10.51724/hjstemed.v1i1.4>
- Quigley, C. F., Herro, D., King, E., y Plank, H. (2020). STEAM designed and enacted: Understanding the process of design and implementation of STEAM curriculum in an elementary school. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 499-518. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09832-w>

Wahyuningsih, S., Nurjanah, N. E., Rasmani, U. E. E., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A. R., y Syamsuddin, M. M. (2020). STEAM learning in early childhood education: A literature review. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 33-44. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v4i1.39855>

Análisis del rendimiento académico en educación secundaria: influencia de las metodologías

Marta Bestué-Laguna

Universidad de Zaragoza

Resumen

El rendimiento académico ha sido ampliamente investigado en el ámbito educativo debido a sus implicaciones sociales, económicas y políticas, especialmente en relación con las tasas de abandono y fracaso escolar (Romero y Hernández, 2019; Martínez-Pérez et al., 2020). En esta investigación se propone un estudio del rendimiento del alumnado en cada una de las asignaturas comunes a los 4 cursos de Educación Secundaria Obligatoria, siendo escaso este tipo de estudios ya que la mayoría de las publicaciones se realizan teniendo en cuenta únicamente las asignaturas instrumentales y la media total (González-Mayorga et al., 2022). El propósito es examinar el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria en cada una de las cinco asignaturas comunes a lo largo de los cuatro años (Lengua, Matemáticas, Inglés, Geografía e Historia, y Educación Física), considerando que cada asignatura sigue una metodología diferente. Se adoptó un enfoque descriptivo transversal para este estudio, donde se describe el rendimiento académico en un único período. La muestra incluyó a 177 estudiantes de los cuatro años de educación secundaria obligatoria, con edades entre 12 y 17 años, y una edad promedio de 13.7 años (DT = 1.35). El 55.4% (n1= 98) eran varones, mientras que el 44.6% restante (n2= 79) eran mujeres. La evaluación del rendimiento académico se basó en las calificaciones otorgadas por los profesores del centro educativo. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS v.26. Procedimiento: Se buscó la participación de la dirección del centro educativo y las familias para profundizar en la prevención del fracaso escolar y mejorar el rendimiento académico. Se emplearon medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), así como frecuencias y porcentajes. Educación Física es la asignatura que muestra un RA superior, seguida de Matemáticas, Lengua, Inglés y por último, Geografía e Historia. Es esta pues la asignatura con un menor RA y donde existe un mayor porcentaje de estudiantes con una calificación de Insuficiente (22%). En la asignatura donde se utilizó una metodología tradicional (Geografía e Historia) fue donde se obtuvo peor rendimiento en comparación con las asignaturas que incluían el descubrimiento guiado o la resolución de problemas (Matemáticas, Inglés y Lengua). Educación Física, al utilizar un estilo de enseñanza basado en la tarea y participativo, es la que se obtienen mejores resultados. Para finalizar, cabe destacar que es importante no sólo la metodología empleada sino también el rol del alumno así como otras variables que afectan al rendimiento académico.

Referencias

- González-Mayorga, H., Vieira, M.J. y Vidal, J. (2022). El uso de los resultados españoles de PISA en publicaciones científicas. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 183-202.
- Martínez-Pérez, J.R., Ferrás Fernández, Y., Bermúdez Cordoví, L.L., Ortiz Cabrera, Y. y Pérez Leyva, E.H. (2020). Rendimiento Académico en estudiantes vs factores que influyen en sus resultados: una relación a considerar. *Edumecentro*, 12(4), 105-121.
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.

Aprendizaje Cooperativo en el aula: beneficios y desafíos de su puesta en práctica

Silvia Anzano-Oto

Universidad de Zaragoza

Resumen

El aprendizaje cooperativo es una metodología activa, dinámica y participativa que se utiliza en las aulas. Esta se encuentra centrada en el protagonismo del alumnado y entonces el docente asume el rol de guía ejerciendo así de orientador y facilitador del aprendizaje. El aprendizaje cooperativo consiste en que el alumnado trabaje en grupos pequeños para alcanzar juntos unos objetivos comunes (Johnson y Johnson, 2015). Durante ese proceso los estudiantes deben asumir diferentes roles y apoyar al resto del equipo trabajando con ellos para lograr las metas establecidas (Kristiansen, 2021). El presente estudio se plantea con la finalidad de explorar los beneficios y las dificultades asociadas a la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en las aulas, a través de las experiencias y perspectivas de los propios docentes. Para ello se ha realizado un estudio de corte cualitativo, mediante entrevistas semi-estructuradas a maestros y maestras en activo de Educación Infantil y de Educación Primaria, de tal modo que sus experiencias sirvan como aproximación real al panorama educativo actual. Los resultados obtenidos revelaron que es una metodología activa aplicada ya en las primeras etapas educativas y con la que se obtienen impactos positivos en el desarrollo integral del alumnado. Las docentes destacaron el incremento de la participación, el mayor nivel de desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, el fomento de proporcionar ayuda a los demás, así como la promoción de habilidades sociales entre su alumnado como algunos de los beneficios derivados de su aplicación (Bassachs et al., 2020; Juárez et al., 2019). Además, desde el punto de vista de la atención a la diversidad presente en las aulas, es valorada como una metodología activa favorecedora de la inclusión de todas y todos (Correa-Gurtubay & Osses-Sánchez, 2023). En conclusión, el aprendizaje cooperativo emerge como una metodología valiosa en el entorno educativo actual, ofreciendo ventajas significativas tanto para el desarrollo académico como para la promoción de la inclusión en las aulas (Ferguson-Patrick, 2020; Muñoz y Porter, 2018). Por tanto, estos hallazgos destacan la importancia de continuar esta práctica del aprendizaje cooperativo para conseguir equidad educativa e inclusión.

Referencias

- Bassachs, M., Cañabate, D., Serra, T. y Colomer, J. (2020). Interdisciplinary cooperative educational approaches to Foster knowledge and competences for sustainable development. *Sustainability*, 12(20), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su12208624>
- Correa-Gurtubay, P. y Osses-Sánchez, N. A. (2023). Cooperative learning: reflections for implementation in inclusive classrooms. *Revista electrónica educare*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
- Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative learning in swedish classrooms: engagement and relationships as a focus for culturally diverse students. *Education Sciences*, 10(11), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci10110312>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2015). La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo. Ediciones SM
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. y Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Kristiansen, S. D. (2021). Becoming a socially responsive co-learner: primary school pupils' practices of face-to-face promotive interaction in cooperative learning groups. *Education Sciences*, 11(5), 195. <https://doi.org/10.3390/educsci11050195>
- Muñoz, Y. y Porter, G.L. (2020). Planificación para todos los estudiantes: promover la instrucción inclusiva. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 24 (14), 1552-1567.

¿Lo compartimos? Uso de ApS y TIC/TAC/TEP para favorecen la inclusión, competencias y Habilidades para la Vida (HV) de la OMS en el alumnado. Creación de un decálogo, replicabilidad y continuidad

Raquel Pérez-Ordás

Universidad de Zaragoza

Resumen

Este trabajo recoge la experiencia educativa llevada a cabo desde la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. El objetivo principal es a partir del desarrollo de proyectos ApS (Aprendizaje Servicio), establecer un decálogo con orientaciones para diseñar e implementar estos proyectos con uso de TIC/TAC/TEP (Tecnologías de la Información y comunicación, Del Aprendizaje y comunicación y Para el Empoderamiento y participación), para trabajar Habilidades para la Vida (HV) de la OMS (Organización Mundial de la Salud) (1999), en escuelas de Educación Primaria.

Participan distintos componentes: Alumnos/as Universitarios desarrollando el servicio; Centros educativos receptores del servicio y profesorado de la Universidad.

Además del desarrollo de los proyectos, se busca establecer unas pautas o decálogo, para que la comunidad educativa que desee utilizar las TIC/TAC/TEP para mejorar HV, tenga recursos para hacerlo. Pretende también poner al alumnado universitario en contacto con el contexto real de trabajo y que sus habilidades y competencias se puedan transferir a una situación real. Además, este proyecto está relacionado con las competencias transversales de la Universidad de Zaragoza y en concreto con:

- Trabajo en equipo
- Pensamiento crítico
- Innovación y Creatividad

Diagnóstico: Estos proyectos se vienen desarrollando desde hace tiempo en la Universidad. Sin embargo, en esta ocasión, hemos querido dejar plasmadas unas pautas, para poderles dar replicabilidad y continuidad, y que sean los propios centros educativos los que se sientan empoderados para desarrollarlos. Este tipo de proyectos combina acción, desarrollo competencial, resuelve problemas reales, permite la conexión sociedad, desarrolla un aprendizaje cooperativo, acción solidaria e intención pedagógica (Capella, et al., 2015; Salam et al., 2019; MacPhail y Sohun, 2019; Martínez, 2008, 2010; Martinen, et al., 2020; Peralta et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2019).

Solución: Para el desarrollo del proyecto trabajamos distintas fases:

Fase I. Coordinar el proyecto y formación del alumnado: Esta fase abarca la formación general del alumnado y profesorado. Se realiza formación en 3 áreas: Metodología ApS, Uso educativo de las TIC, desarrollo de las HV.

Fase II: Diseñar y planificar el proyecto: En esta fase se realiza trabajo en grupos y se establecen pautas de trabajo y planificación sistemática para desarrollar los proyectos ApS y evaluarlos.

Fase III: Ejecución y evaluación del proyecto: Se llevan a cabo los proyectos y la acción social y se evalúan los resultados.

Fase IV: (NUEVA FASE): Se realizará un decálogo o dossier donde se establezcan pautas para que el profesorado pueda replicar y dar continuidad a los proyectos.

Resultados: El éxito de esta metodología en cursos anteriores avala el buen funcionamiento y el beneficio para los distintos agentes. El refuerzo en el trabajo específico de HV con las TIC nos ha llevado en esta ocasión a querer desarrollar unas guías de actuación que puedan tener transferencia tanto a nivel académico, científico como comunitario. Estas guías, pueden servir para que otros centros lo apliquen, y adquieran la autonomía suficiente para desarrollarlos autónomamente. Esperamos una transferencia y replicabilidad de este proceso que enriquezca a las comunidades educativas.

Referencias

- Capella, P.C., Gil -Gómez, J., Martí-Puig, M., y Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 334-348.
- MacPhail, A. y Sohun, R. (2019). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? *European Physical Education Review*, 25(3), 876-892.
- Martínez, J. (2008). La opinión de los profesores universitarios. *En Competencias Genéricas y transversales de los títulos universitarios* (pp. 28-33). ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Ediciones Octaedro.
- Marttinen, R., Daum, D.N., Banville, D. y Fredrick, R.N. (2020). Pre-service teachers learning through service-learning in a low SES school. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 1-15.
- OMS (1999). Organización Mundial de la Salud. *Guidelines: Life Skills Education Curricula for Schools*. Ginebra, Suiza.
- Peralta, L., Marvell, C. y Cotton, W. (2020). A Sustainable Service-Learning Program Embedded in PETE: Examining the Short-Term Influence on Preservice Teacher Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-10.
- Salam, M., Iskandar, D.N.A., Ibrahim, D.H.A. y Farooq, M.S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593.
- Santos-Pastor, M., Cañadas, L. y Martínez, L. F. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 509-517.

Equidad e inclusión educativa del alumnado con altas capacidades

Ana M. Casino García

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Resumen

La Declaración de Incheón (UNESCO, 2015) defiende los principios de equidad e inclusión como piedras angulares de la educación del futuro si queremos alcanzar un desarrollo sostenible del planeta (Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas: una Educación de Calidad). Sin embargo, algunos indicadores nos alertan de que el alumnado con altas capacidades podría estar en situación de vulnerabilidad, puesto que no tiene garantizados estos principios educativos.

En primer lugar, la equidad supone el máximo desarrollo de las capacidades del/la estudiante para que su educación sea de calidad (Luzón et al., 2023). Sin embargo, los resultados del Informe Pisa señalan que el índice de alumnado que alcanza los niveles más elevados de rendimiento en nuestro país es bajo (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). También la investigación en España señala la existencia de representaciones sociales negativas, indicadores de dificultades en la inclusión social y riesgo de bajo bienestar emocional (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021). Por ello es necesario ahondar en las causas de estos resultados para diseñar acciones de mejora.

El desarrollo del talento del alumnado con alto potencial requiere de enriquecimiento. Sin embargo, las investigaciones indican que el porcentaje de estos estudiantes que recibe alguna medida en nuestro país es muy bajo (Rodríguez-Naveiras et al., 2019) y los profesores reconocen carecer de la preparación suficiente, aunque estén motivados (Aperribai y Garamendi, 2020).

La educación se enfrenta al reto de diseñar situaciones de aprendizaje y prácticas inclusivas que permitan participar a todos los estudiantes atendiendo a sus particularidades, en un entorno seguro y emocionalmente accesible. Por ello, el objetivo de este simposio mixto es doble:

Analizar las barreras que estos estudiantes pueden encontrar en su proceso educativo, especialmente las derivadas de las dificultades de aprendizaje y de comportamiento que pueden aparecer asociadas, partiendo de la revisión de la literatura científica.

Compartir buenas prácticas, inclusivas y de calidad, dirigidas al desarrollo de sus potencialidades, a su inclusión y bienestar.

Para ello, tras una introducción acerca de la atención al alumnado con altas capacidades en la escuela inclusiva, se comentarán los resultados de dos revisiones de la literatura científica:

Entre altas capacidades y discapacidad: la doble excepcionalidad como paradoja educativa.

El alumnado con dificultades lectoras y altas capacidades.

A continuación, se expondrán tres experiencias educativas inclusivas de diferentes cursos y etapas educativas que han mostrado ser exitosas en su desarrollo:

Experiencia de enriquecimiento curricular a través de la lectura: de la curiosidad al aprendizaje.

Enriquecimiento digital vinculado al modelo SEM-R de lectura para dar respuesta al alumnado con altas capacidades.

Enriquecimiento cognitivo y socio-emocional: Un programa de mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades. Amentúrate-UC.

Referencias bibliográficas:

Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74.

<https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>

Aperribai, L. y Garamendi, L. (2020). Primary education teachers' perception of the characteristics and detection of the highly able pupils in the Autonomous Community of the Basque Country. *Revista de Educación*, 390, 103-127. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467

Luzón, A., Caride, J. A. y Sevilla, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 43, 15-29. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.01

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español*. Secretaría General Técnica. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/

Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, Á. y Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación, 2030*. Banco Mundial. [Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos - UNESCO Biblioteca Digital](#)

Educación y diversidad: el alumnado con altas capacidades en la escuela inclusiva

Ana M. Casino García

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Resumen

El alumnado con altas capacidades es un colectivo heterogéneo que puede afrontar barreras derivadas de su propia condición (Neihart, 1999). La diferenciación curricular, el enriquecimiento y la flexibilización son algunas de las medidas educativas tradicionalmente empleadas para dar respuesta a sus necesidades (Wallace et al., 2019). En el marco de un modelo de respuesta temprana a la intervención, la estimulación y el enriquecimiento son claves para la detección del potencial y el desarrollo del talento, especialmente si se presentan otras necesidades asociadas, los estudiantes pertenecen a colectivos infrarrepresentados o están en situación de vulnerabilidad (Worrell et al., 2019). Sin embargo, las tasas de identificación de estudiantes con altas capacidades escolarizados en enseñanza no superior en España son muy reducidas (aproximadamente el 0,56% durante el curso 21-22, según datos oficiales del Ministerio de Educación), por lo que no podemos saber si estos discentes presentan bajo rendimiento; es decir, si están rindiendo por debajo de lo que se podría esperar de ellos por su capacidad (Rimm, 1997) y no están desarrollando su potencial (Lee y Peters, 2022). Incluso entre los identificados, el bajo rendimiento está presente en aproximadamente el 50% del colectivo en algún momento, según la literatura científica (Siegle, 2018). La falta de desafíos y el aburrimiento podría llegar a provocar incluso abandono o fracaso escolar (Blaas, 2014; Lamanna et al., 2019).

También la investigación alerta de cómo el mal uso y abuso de la tecnología y de las redes sociales puede hacer a los estudiantes más “app-dependientes” y “hackear” su mente, disminuyendo su creatividad y pensamiento crítico (Gardner y Davis, 2014). Las tasas de acoso escolar y ciberacoso en alumnado con altas capacidades son mayores (González-Cabrera, 2018; González-Cabrera et al., 2019). Se producen situaciones de aislamiento y bajo autoconcepto social, pobre autoestima, puntuaciones más elevadas en tristeza y estados de ánimo más negativos en comparación con sus compañeros de la misma edad (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021; Casino-García et al., 2023).

Además, cuando se ofertan medidas de respuesta educativa dirigidas a su atención, muchas veces no se diseñan atendiendo a un diseño universal del aprendizaje y no favorecen la inclusión del/la estudiante, incluso se generan situaciones de exclusión o segregación (Hernández y Navarro, 2021), lo que lleva a que muchos estudiantes oculten su talento y muchas familias no autoricen la evaluación por miedo a la estigmatización (Matthews et al., 2014). Al respecto, los progenitores señalan incompreensión de las otras familias (Peebles et al., 2023).

Especialmente vulnerables son aquellos estudiantes más creativos o con doble excepcionalidad, que comparten junto a sus altas capacidades dificultades específicas de aprendizaje, de autorregulación, condiciones de vulnerabilidad socioeducativa, etc. En estos casos la capacidad y/o la dificultad queda en muchas ocasiones enmascarada, se confunden los diagnósticos o se atiende solo a una de las excepciones, olvidando otras dimensiones importantes del desarrollo y generando fragilidad (Foley-Nicpon, 2019).

Desde un modelo inclusivo, aceptar la diversidad implica educar a todos con calidad, centrando la intervención educativa en la detección de barreras, con un enfoque orientado a las fortalezas y al respeto de las diferencias.

Referencias bibliográficas:

Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>

- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Casino-García, A. M., Ibáñez-García, A. y Llinares-Insa, L. I. (2023). El bienestar del alumnado con alta capacidad. En F. Alcantud y Y. Alonso, *Bienestar psicológico en la escuela y la familia* (pp. 111-123). Síntesis.
- Foley-Nicpon, M. (2019). El desarrollo emocional y social de los niños con doble excepcionalidad. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer y T. L. Cross (eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 131-148). UNIR.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación App*. Paidós.
- González-Cabrera, J. (coord.) (2018). *Informe ejecutivo del proyecto ciberaacc. Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica*. UNIR. <https://www.infocoponline.es/pdf/informeciberaacc.pdf>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A. y Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a Spanish sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), Article 2173. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122173>
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Lamanna, J., Vialle, W. y Wormald, C. (2019). The reversal of academic underachievement viewed through the eyes of the gifted child. *TalentEd*, 31, 27-44.
- Lee, L. E. y Peters, S. J. (2022). Universal Screening: A Process to Promote Equity. En S. K. Johnsen y J. VanTassel-Baska (Eds.), *Handbook on Assessments for Gifted Learners Identification, Learning Progress, and Evaluation* (pp. 29-43). Taylor & Francis.
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A. y Jolly, J. L. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372- 393. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.990225>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Educabase (2024, 8 de marzo). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Necesidades de apoyo educativo curso 2021-2022. 5. Alumnado con altas capacidades intelectuales por comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza/curso*. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022/otros/10/&file=altascap_01.px&L=0
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper review*, 22(1), 10-17.
- Peebles, J. L., Mendaglio, S. y McCowan, M. (2023). The Experience of Parenting Gifted Children: A Thematic Analysis of Interviews with Parents of Elementary-Age Children. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 18-27. <https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Rimm, S. B. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54(7), 18-22.
- Siegle, D. (2018). Understanding Underachievement. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed., pp. 285-297). Springer.
- Wallace, B., Sisk, D. A. y Senior, J. (2019). *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education*. SAGE.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Entre altas capacidades y discapacidad: la doble excepcionalidad como paradoja educativa

Lucía I. Llinares-Insa

Universitat de València

Resumen

El interés por la doble excepcionalidad del estudiantado con altas capacidades (2e) se ha incrementado en los últimos años (Atmaca y Baloglu, 2022). Su apoyo científico es limitado y esto hace que se conozca poco sobre este fenómeno (Lee y Rotchotte, 2018) y que no haya habido gran desarrollo de recursos educativos específicos para su educación (Cheek et al., 2023). Estos/as estudiantes están relativamente desatendidos por el sistema y, la mayor parte de ellos, ni siquiera están diagnosticados. Esta se torna en una población vulnerable en riesgo de bajo rendimiento y/o fracaso escolar y de problemas en su desarrollo futuro (Soares y de Souza, 2022). Es por ello que este trabajo responde a la necesidad de conocer las características específicas del estudiantado 2e y de intervenciones educativas apropiadas para su formación. Para ello se ha llevado a cabo una revisión de alcance sobre doble excepcionalidad y altas capacidades. Se realizó una búsqueda bibliométrica en Proquest, Web of Science y Dialnet. Se seleccionaron 46 artículos de los 67 encontrados (11 repetidos y 10 excluidos). Los resultados mostraron que la doble excepcionalidad es de naturaleza multifacética y resulta de una combinación de habilidades y dificultades en un área del desarrollo (Dare y Nowicki, 2015). Las dificultades de aprendizaje pueden derivarse de trastornos por déficit de atención (TDA-H), trastornos de aprendizaje, trastornos de la comunicación, de conducta y/o emocionales, discapacidad de origen físico o sensorial (Dare y Nowicki, 2015), trastornos del habla y del lenguaje, trastorno de espectro autista, etc. (Reis et al., 2014). Las investigaciones informan que el estudiantado 2e es un grupo muy heterogéneo, lo que provoca que tengan una prevalencia de identificación muy baja (Holmgren et al., 2023). Los estudios científicos lo relacionan, entre otras cuestiones, con bajo rendimiento (Dare et al., 2015), frustración (Beckmann y Minnaert, 2018; Conejeros-Solar et al., 2021), resultados de aprendizaje negativos a largo plazo (Holmgren et al., 2023), vulnerabilidad psicosocial (Husley et al., 2023) y fracaso escolar (Conejeros-Solar et al., 2021). Es por ello que necesitan apoyo del sistema educativo (Lien et al., 2023), aunque las investigaciones destacan que están relativamente desatendidos por este. Hasta el momento, parece que, como recursos útiles, la escuela ha utilizado aproximaciones educativas flexibles (Husley et al., 2023) e inclusivas que potencian las fortalezas e intentan reducir las dificultades. De entre los recursos inclusivos cabe resaltar la preparación de los docentes y colaboraciones entre padres, especialistas y docentes (Gierczyk y Hornby, 2021). También se ha destacado la importancia motivacional del profesorado como factor clave del éxito académico del alumnado 2e (Coleman, 2001).

El trabajo concluyó destacando la necesidad de más estudios sobre el tema, nuevos marcos conceptuales (Foley-Nicpon y Kim, 2018), nuevas formas de identificación (Cheek et al., 2023) y nuevas prácticas educativas (Foley-Nicpon y Kim, 2018). Además, se llevó a cabo una reflexión sobre la sensibilización social hacia este colectivo (Holmgren et al., 2023).

Referencias bibliográficas:

Atmaca, F. y Baloglu, M. (2022). The two sides of cognitive masking: A three-level Bayesian meta-analysis on twice-exceptionality. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 277-295. doi: <https://doi.org/10.1177/00169862221110875>

- Beckmann, E. y Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology*, 9, Article 504. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Cheek, C. L., Garcia, J. L., Mehta, P. D., Francis, D. J. y Grigorenko, E. L. (2023). The Exceptionality of Twice-Exceptionality: Examining Combined Prevalence of Giftedness and Disability Using Multivariate Statistical Simulation. *Exceptional Children*, 90(1), 43-56. doi: <http://doi.org/10.1177/00144029221150929>
- Coleman, M. R. (2001). Surviving or thriving? 21 gifted boys with learning disabilities share their school stories. *Gifted Child Today*, 24(3), 56-63.
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Schader, R. M., Baum, S. M., Sandoval-Rodríguez, K. y Henríquez, S. C. (2021). The other side of the coin: perceptions of Twice-Exceptional students by their close friends. *SAGE Open*, 11(2), 21582440211022234.
- Dare, L. y Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e Identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Foley-Nicpon, M. y Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In S. Pfeiffer (ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 349-362). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_20
- Gierczyk, M. y Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 85. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Holmgren, A. C., Backman, Y., Gardelli, V. y Gylleffjord, Å. (2023). On Being Twice Exceptional in Sweden—An Interview-Based Case Study about the Educational Situation for a Gifted Student Diagnosed with ADHD. *Education Sciences*, 13(11), 1120. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci13111120>
- Hulsey, D. B., Moten, T. R., Hebda, M. R., Sulak, T. N. y Bagby, J. H. (2023). Using Behavioral Engagement Measures of Multiple Learning Profiles to Recognize Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 46, 13–24. <https://doi.org/10.1177/10762175221131055>
- Lee, C. W. y Ritchotte, J. A. (2018, January). Seeing and supporting twice-exceptional learners. In *The Educational Forum* (Vol. 82, No. 1, pp. 68-84). Routledge.
- Lien, K. M., Kuo, C. C. y Pan, H. L. (2023). Improving Concentration and Academic Performance of a Mathematically Talented Student with ASD/ADHD: An Enrichment Program. *Education Sciences*, 13(6), 588. <https://doi.org/10.3390/educsci13060588>
- Reis, S. M., Baum, S. M. y Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi: 10.1177/0016986214534976
- Soares, W. K. y de Souza, D. (2022). Giftedness and ADHD: A systematic literature review. *Revista de Psicologia*, 40(2), 1175-1211. doi: <https://doi.org/10.18800/psico.202202.019>

Enriquecimiento cognitivo y socio-emocional: Un programa de mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades. Amentúrate-UC

Teresa Gallego Álvarez

Universidad de Cantabria

Resumen:

El enriquecimiento extracurricular es una de las estrategias más utilizadas en la atención del alumnado con altas capacidades (Reyero y Tourón, 2003) y se centra en incorporar materias o áreas de aprendizaje que bien no se encuentran en un currículo habitual o bien desarrollan una mayor profundidad en el contenido de la materia. En este sentido, la mentoría universitaria como actividad de enriquecimiento implica que profesores y profesoras de diversas áreas y expertos/as de distintas materias ayuden al alumnado con altas capacidades a desarrollar áreas de su interés complementarias al currículo ordinario y que en ocasiones no pueden llevarse a cabo desde el centro educativo. El Programa Amenturate- UC es un programa desarrollado por la Universidad de Cantabria que, en su V Edición, trata de ofrecer una serie de actividades desarrolladas desde diversas facultades (física, derecho, educación, ingeniería de caminos, informática, historia, fotónica, etc.) que supongan tanto talleres experienciales como el desarrollo de un proyecto en seguimiento y contacto con un mentor/profesor. Además, dada la importancia que tienen los aspectos motivacionales y socioemocionales en el aprendizaje y el bienestar, se han llevado a cabo una serie de actividades transversales que, a lo largo del curso académico, dé respuesta también a estas necesidades. Las conocidas como “soft skills”, junto a la motivación por aprender, son uno de los pilares fundamentales en el desarrollo del bienestar y del potencial de los estudiantes. Piñeiro López, et al. (2022) resaltan el mayor bienestar del alumnado que muestra una elevada inteligencia emocional y social e insisten en la importancia de fomentar programas de inteligencia y educación emocional para lograr mayores niveles de bienestar desde los diferentes ambientes educativos relacionados con los estudiantes con altas capacidades. En este sentido, desde el programa, se ha hecho especial énfasis en este aspecto con resultados que indican la alta satisfacción y demanda.

Referencias bibliográficas:

- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). El desarrollo del talento y la aceleración como estrategia educativa. Netbiblo
- Piñeiro López, S., Martí Vilar, M., & González Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Bordón*, 74(1)141-157.

El alumnado con dificultades lectoras y altas capacidades

Manuel Soriano Ferrer

Universitat de València

Resumen

La investigación en torno a las características de los alumnos que tienen una doble excepcionalidad -altas capacidades + dificultades lectoras- es relativamente escasa en comparación con el volumen de investigación sobre cada una de estas condiciones de forma individual. Estos alumnos con la doble excepcionalidad presentan capacidades intelectuales de alto nivel, vocabulario avanzado y una comprensión excepcional de ideas y conceptos abstractos, junto con dificultades en dominio del lenguaje escrito (La France, 1997). Por ello, en esta ponencia vamos a realizar una síntesis sobre la investigación realizada sobre la doble excepcionalidad -altas capacidades + dislexia-. En términos generales, podemos sacar tres grandes grupos de conclusiones:

a) La primera de las conclusiones que podemos extraer es la gran preocupación de los investigadores por la identificación de los alumnos doblemente excepcionales, ya que los alumnos con altas capacidades compensan/enmascaran sus dificultades con la lectura (Kranz et al., 2024; Maddocks, 2018, 2020).

b) Un segundo grupo de conclusiones tiene que ver con las características que presentan los alumnos con esa doble excepcionalidad (Beckmann y Minnaert, 2018; Mee Bell et al., 2015; Van Viersen et al., 2019). Unas características hacen referencia a las fortalezas o factores de protección en áreas relacionadas con el lenguaje (p.e. el lenguaje oral, vocabulario avanzado, gramática, memoria visual a corto plazo, memoria de trabajo verbal, memoria de trabajo visoespacial, así como las habilidades metacognitivas); mientras que otras características hacen referencia a deficiencias o limitaciones como la menor fluidez lectora, deficiencias en la velocidad de nombramiento, peor memoria secuencial auditiva, y peor ejecución de tareas de conciencia fonológica.

c) Una tercera conclusión tiene que ver con la preocupación por proporcionarles una adecuada atención educativa a los alumnos con doble excepcionalidad, donde en muchas ocasiones solo se reconoce y atiende una de las dos condiciones en los alumnos (Firat y Bildiren, 2022; Foley-Nicpon y Assouline, 2020). En concreto, se recomienda un modelo de intervención basado en los puntos fuertes para los alumnos doblemente excepcionales, manteniendo un equilibrio entre la atención a las altas capacidades del niño y el mantenimiento de un plan de estudios exigente, pero también remediar y compensar las deficiencias en la lectura.

Referencias bibliográficas:

Beckmann, E. y Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>

Firat, T. y Bildiren, A. (2022). The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers. *Early Years. An international research journal*, 43:4-5, 921-937. DOI: [10.1080/09575146.2022.2034755](https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034755)

Foley-Nicpon, M. y Assouline, S. G. (2020) High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615-1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>

Kranz, A. E., Serry, T. A. y Snow, P. C. (2024). Twice-exceptionality unmasked: A systematic narrative review of the literature on identifying dyslexia in the gifted child. *Dyslexia*, 30(1), Article e1763. <https://doi.org/10.1002/dys.1763>

La France, E. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47, 163-182. <https://doi.org/10.1007/s11881-997-0025-7>

- Maddocks, D. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175- 192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Maddocks, D. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- Mee Bell, S., McCallum, R.S., Taylor, E. P., Coles, J. T. y Hays, E. (2015). Comparing prospective twice-exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 294-317. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162353215592500>
- Van Viersen, S., de Bree, E. H. y de Jong, P. F. (2019). Protective factors and compensation in resolving dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 461-477. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1603543>

Experiencia de enriquecimiento curricular a través de la lectura: de la curiosidad al aprendizaje

Marta Sanchis Alegre

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Resumen

El rendimiento lector ha descendido sustancialmente (OECD, 2023). El porcentaje de estudiantes españoles que obtienen resultados excelentes en comprensión lectora (niveles 5 y 6) nos sitúa por debajo de la media (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

La experiencia que presentamos supuso la adaptación, aplicación y posterior evaluación del modelo *The Schoolwide Enrichment Model in Reading* (SEM-R) desarrollado por J. Renzulli y S. Reis (1997). Esta adaptación se dirigió al alumnado de primer ciclo de primaria, teniendo como objetivos fundamentales: favorecer el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado y generar oportunidades para el crecimiento del talento.

Para ello, fue necesario que se aplicaran dos requisitos: voluntariedad y ajuste a los intereses del estudiante. La estructuración del programa se vio mediatizada por las motivaciones propias de este alumnado; ya que, según Renzulli (2021), el aprendizaje es más eficaz cuando el alumnado disfruta de lo que hace.

El programa se estructuró en tres fases. La primera de ellas, de carácter grupal, tuvo como meta incrementar la motivación e interés por la lectura a través de la exposición a distintos géneros literarios; paralelamente, el docente planteó preguntas para favorecer el desarrollo del pensamiento de orden superior. La segunda fase, de carácter individual, dio la oportunidad al alumno/a de descubrir sus focos de interés y le dotó de herramientas para mejorar su autonomía en el desarrollo de la comprensión lectora.

Por último, la tercera fase ofreció espacios para la creación de proyectos individuales o colectivos que eran de su interés y tenían un sentido, ya que el potencial es la variable clave cuando hablamos de alumnado con altas capacidades (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

Los resultados mostraron que el modelo educativo mejoró el interés por la lectura de todo el alumnado y su comprensión. También ayudó a la detección del alumnado más capaz. Para llevar a cabo esta experiencia resultó imprescindible la implicación por parte del personal docente.

En conclusión, se puede trabajar por la equidad sin renunciar a la excelencia, disfrutando del aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol_179987/

OECD (2023). “*The state of learning and equity in education in 2022*”, in *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/799d7d80-en>

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297

Renzulli, J. S. y Reis, S. M (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2021). El papel del profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en personas jóvenes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278),13-32. <https://doi.org/10.22550/rep79-1-2021-01>

Enriquecimiento digital vinculado al modelo sem-r de lectura para dar respuesta al alumnado con altas capacidades

Laura Rus Colomar

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación se han impuesto en todos los ámbitos de nuestro día a día, también formando parte de la educación y la escuela (Martínez-Sum, 2019). Es necesario enseñar al alumnado el mejor modo de utilizar y aprovechar estas herramientas digitales que, mal empleadas, pueden llegar a ser peligrosas (Ferrari y Punie, 2013). La digitalización permite ofrecer un amplio abanico de posibilidades en cuanto al aprendizaje, además de permitir una formación personalizada (UNESCO, 2021). En esta intervención, se desarrolló un plan de enriquecimiento inclusivo vinculado al modelo SEM-R de lectura (Renzulli y Reis, 1997) con el objetivo de dar respuesta al alumnado de altas capacidades, mejorando al mismo tiempo la competencia digital de todos. Por medio de la tecnología y la creación de un blog, se llevaron a cabo propuestas relacionadas con las obras de lectura seleccionadas, favoreciendo la ampliación del aprendizaje y potenciando así la adquisición de conocimientos. Esta puesta en práctica se desarrolló en un grupo de sexto de Primaria y los resultados evaluados tras la puesta en práctica del proyecto fueron positivos, lo que permite concluir que los programas de enriquecimiento pueden ser una opción para mejorar el interés por la lectura y desarrollar la competencia digital del alumnado en general, además de proporcionar una respuesta adecuada al alumnado con alta capacidad.

Referencias bibliográficas:

Ferrari, A. y Punie, Y. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. European Commission.

Martínez-Sum, S. (2019). Educación y las TIC La cuarta generación de Derechos Humanos: inclusión digital. En *Proceedings of the Digital World Learning Conference CIEV 2018* (pp. 40-47). <https://www.galileo.edu/page/wp-content/uploads/2019/02/7.pdf>

Renzulli, J. S., y Reis, S. M (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.

UNESCO (2021). *Estrategia de la UNESCO sobre la Innovación Tecnológica en la Educación (2022-2025)*. [Estrategia de la UNESCO sobre la innovación tecnológica en la educación \(2021-2025\) - UNESCO Biblioteca Digital](#)

Escuela y familias de origen extranjero: Retos y prácticas de éxito

Nuria Llevot

Universitat de Lleida

Resumen

Este simposio, que lleva por título “Escuela y familias de origen extranjero: Retos y prácticas de éxito”, se inscribe dentro del tema de interés “Escuela, familia y comunidad”. Encuentro que pretende difundir y debatir los resultados de diversos proyectos nacionales y europeos liderados por el grupo de investigación GR-ASE “Análisis Social y Educativo”¹ de la Universidad de Lleida (director: Jordi Garreta Bochaca). Este equipo está formado por investigadores e investigadoras de diferentes áreas de conocimiento (sociología, trabajo social, economía, pedagogía, psicopedagogía...) que tienen en común el interés por analizar las actuales dinámicas sociales y educativas, además de estar enfocados en contribuir al desarrollo de la sociedad y la educación de calidad. Más concretamente, los proyectos en los que el equipo pretende profundizar se han centrado en los procesos de integración y exclusión social, las políticas sociales y educativas, los servicios sociales, la participación social y educativa, la situación social y educativa de los colectivos vulnerables por motivos de género, clase social y origen, y las políticas y actuaciones que se llevan a cabo para luchar contra estas situaciones. Se presentan los resultados de tres investigaciones realizadas recientemente en las cuales han participado diversas universidades y centros educativos de España y de la Unión Europea. Metodológicamente se ha utilizado análisis de documentación y de legislación, metodología cuantitativa (encuestas) y cualitativa (etnografías, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, investigación-acción) en torno al eje de la implicación de las familias de origen extranjero en la educación de sus hijos e hijas: I. “Families and schools, The involvement of foreign families in schools”. Erasmus + Project KA2–Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas, (en concreto, KA201 - Asociaciones estratégicas para la escolarización) que, de 2019 a 2020, ha analizado, diseñado y evaluado innovaciones relativas a la integración, comunicación e implicación de las familias de origen extranjero en los centros escolares de España, Italia y Luxemburgo. Investigador principal: Jordi Garreta. II. “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”. Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (CSO2017-84872-R) que, de 2018 a 2021, ha analizado las políticas y las actuaciones realizadas en España para atender e incorporar la diversidad cultural en los centros escolares de educación primaria. Investigadores principales: Jordi Garreta y Núria Llevot. III. “Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora”. Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2021-124334NB-I00), que, de 2023 a 2025, indaga en las herramientas que se aplican para favorecer la implicación de las familias de origen extranjero (utilizaremos “origen extranjero” para indicar que son familias cuyos progenitores no han nacido en España pero es donde residen en la actualidad), dada su creciente presencia en los centros de educación primaria y la existencia de mayores dificultades detectadas por la investigación previa, sin olvidar el contexto general, que incluye lo que se dice y hace para el conjunto de familias y los cambios/adaptaciones realizadas en tiempos de Covid. Investigadores principales: Jordi Garreta y Núria Llevot. En él participan las universidades de Lleida, Islas Baleares, La Rioja y Cantabria. Este proyecto, actualmente en curso, consta de tres fases. En la primera, se llevó a cabo una revisión bibliográfica y legislativa sobre el estado de la cuestión y también se realizaron entrevistas en profundidad a técnicos de alto nivel de las administraciones educativas de las cuatro comunidades autónomas y a representantes de Consejos escolares, asociaciones de familias y otras asociaciones del tercer sector, a nivel autonómico. En la segunda fase, se realizará una encuesta telefónica dirigida a miembros de los equipos directivos de centros escolares de primaria, públicos, concertados y privados, de las cuatro comunidades autónomas mencionadas anteriormente. Y en la tercera etapa, se llevarán a cabo etnografías en centros escolares con más de un 30% de alumnado de origen extranjero. Una educación de calidad para todo el alumnado sin excepciones es uno de los objetivos contemplados en la

Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (objetivo 4), siendo un importante elemento para conseguir una mayor cohesión social y educativa y la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Por otra parte, la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas revierte positivamente en la organización y funcionamiento de los centros educativos (Andrés-Cabello, 2020), en el profesorado (Garreta et al. 2021), en el alumnado (Deslandes, 2019), en las familias (Bernad y Llevot, 2016; Macià, 2019; Garreta y Llevot, 2022) y la comunidad (Torrelles et al., 2022a, 2022b). Y si es trascendente para el conjunto de las familias, cobra relevancia cuando nos referimos a las familias extranjeras y de minorías étnicas, con el fin de favorecer una educación de calidad. Sobre todo, en un contexto en el que la institución escolar generalmente no ha reconocido ni incorporado a las minorías culturales en su dinámica cotidiana y currículo escolar (Garreta et al., 2021; Morey et al., 2023). Esta convención analiza las actuaciones realizadas en los centros de educación primaria con y para las familias para favorecer la inclusión social y educativa del alumnado, la igualdad de oportunidades, la equidad y el éxito académico, bajo la perspectiva de derechos humanos y justicia social (Bernad y Llevot, 2018). Así como las percepciones existentes entre los miembros de la comunidad educativa y los retos actuales en torno a la relación escuela y familias extranjeras y la participación de estas familias en los centros escolares y su involucración en la educación de sus hijos e hijas. Se presentan las siguientes intervenciones que abordan diferentes tópicos relacionados con la relación familia-escuela, la convivencia intercultural y la participación de las familias extranjeras en los centros escolares de educación primaria, discutiendo también aspectos más concretos como el papel de las Asociaciones de Familias de Alumnos, los canales de comunicación escuela-familia o el potencial de la mediación intercultural:

La figura del mediador intercultural en España: un puente entre escuela y familia

Núria Llevot Calvet

Universitat de Lleida

Resumen

La mediación intercultural se ha ido desarrollando en España ante la realidad social pluricultural y transcultural que ha ido creciendo, principalmente desde el inicio del nuevo milenio por la llegada de inmigración extranjera, bajo el referente de los discursos, las políticas y las propuestas de acción interculturales de la Unión Europea (Council of Europe, 1983, 1989, 2008 y 2014; Faas et alii, 2016; Sikorskaya, 2017). En su desarrollo se han definido cinco etapas (Richarte y Díe, 2008; Llevot, 2016) desde principios de los noventa. Más recientemente, se vivió un incremento notable de la formación intercultural dirigida a los profesionales que trabajan en contextos multiculturales aportando una mirada más positiva respecto a la diversidad cultural y, además, creció el número de experiencias en educación intercultural y en mediación intercultural (Martínez-Usarralde 2015) a diferentes niveles: bienestar, salud, servicios sociales y educación (Llevot, 2003; Llevot y Garreta, 2013; Llevot y Bernad, 2024). En esta ponencia se abordarán dos estudios de mediación gitana y de mediación con familias de origen extranjero, ambas centradas en el ámbito escolar. Por una parte, en Lleida existe un proyecto pionero, desde el curso 1992-93, de mediación gitana convertida ahora en promoción escolar en Cataluña. Veremos el progreso y cambio que ha realizado, en 2023, a partir de 5 entrevistas en profundidad a mediadores y promotores escolares (Llevot y Bernad, 2024). Actualmente se trata de un recurso específico para la atención del pueblo gitano, con los objetivos de conseguir su escolarización y evitar el absentismo escolar, contribuir al éxito escolar y la promoción sociolaboral y fomentar la visibilización y los valores de su cultura. Además, se ofrecen diversos materiales: orientaciones para la reincorporación y acogida del alumnado gitano absentista en el centro educativo, programaciones educativas relacionadas con el pueblo gitano, guías de trabajo para las familias gitanas en relación con la educación de sus hijos/as, proyecto de difusión de la cultura gitana, materiales interactivos... También, se han creado una serie de documentos de interés que nos llevan a las páginas web de diversas asociaciones que promueven la perceptibilidad y el éxito de la etnia gitana. Por otra parte, en el curso 2019-20, se realizó una encuesta (cuestionario telefónico) a los miembros de equipos directivos de 1.730 centros de toda España; en ella se abordaron tres objetivos de investigación: analizar el uso de la mediación intercultural en los centros de educación primaria, detectar cuáles son las situaciones específicas en las que se recurre a esta figura y conocer el grado de satisfacción con su intervención. Analizaremos estos resultados y su importancia como figura de enlace. En la actualidad, a partir de los estudios realizados, la mediación intercultural parece haber entrado en crisis ya que su desarrollo se ha limitado de forma considerable y no ha calado su relevancia entre los distintos profesionales con los que interactúa y los que toman decisiones en las administraciones públicas (Ortiz-Cobo, 2006; Llevot, 2003 y 2006). Asimismo, a nivel educativo la mediación con familias de origen extranjero no acaba de alcanzar el rol transformador que permitiría construir o reconstruir los espacios de encuentro y las relaciones armoniosas propiciadoras de una escuela inclusiva e intercultural (Ortiz-Cobo y Bianco, 2019) y su profesionalización y reconocimiento no parecen ser los esperados. Se trata de un profesional (cuando no se realiza mediación natural) que entra de puntillas en el centro escolar sin tener claro su espacio de actuación y si ésta podrá transformar la realidad (Rodorigo et al., 2019).

Referencias bibliográficas:

- Council of Europe (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Council of Europe (1989). *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.

- Council of Europe (2008). White paper on Intercultural Dialogue “living together as equals in dignity”. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2014). Developing intercultural competence through education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Faas, D., Hajisoteriou, C. & Panayiotis, A. (2016). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318. DOI: 10.1002/berj.3080
- Llevot, N. (2003). Els mediadors interculturals en les institucions educatives de Catalunya. Lleida: Pagès.
- Llevot, N. (2006). La figura del mediador intercultural en Catalunya: la visión del colectivo formador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 151-164.
- Llevot, N. (2016). Intercultural mediation in the Spanish context: theories, experiences and challenges. In J. Garreta (Eds.), *Immigration into Spain: evolution and socio-educational challenges* (pp. 217-237). Bern: Peter Lang.
- Llevot, N.; Bernad, O. (2024). La mediación intercultural en España: etapas y cambios. *Rivista Educazione interculturale* (en prensa).
- Llevot, N. & Garreta, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 167-188. DOI:10.3989/ris.2012.09.07.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2015). Mediación Intercultural en el contexto internacional e intranacional. En defensa de la competencia socioeducativa. In A. Escarbajal (Eds.). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 143-184). Madrid, Narcea.
- Ortiz-Cobo, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de educación*, 339, 563-594.
- Ortiz-Cobo, M. & Bianco, R. (2019). ¿Está en crisis la mediación intercultural escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(1), 20-35. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.1.15765>
- Richarte, I. & Díe, L. (2008). La documentación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. *Revista Documentación Social*, 148, 133-145.
- Rodrigo, M., Fernández-Larragueta, S. & Fernández-Sierra, J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58885>
- Sikorskaya, I. (2017). Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016). *Working Papers del Centro Studi Europei*, 17, 1-22. Available from: https://www.centrostudieuropei.it/cse/wp-4_2017-intercultural-education-policies-across-europe-as-responses-to-cultural-diversity-2006-2016/

Participación de las familias de origen extranjero en las escuelas de educación primaria:

Imágenes y retos

Olga Bernad Cavero

Universitat de Lleida

Resumen

Desde la última década del siglo XX, España ha pasado de ser un país de emigración a un país receptor de personas inmigrantes procedentes de otros países. Y la escuela refleja esta realidad. La atención y trabajo de la diversidad cultural y religiosa, la igualdad de oportunidades y la equidad, la inclusión social y educativa y el éxito educativo de todo el alumnado, se convierten en objetivos de la política educativa, plasmados en los planes y proyectos educativos de diferentes niveles (Llevot y Bernad, 2019). Por otro lado, no se concibe una educación de calidad sin la colaboración e implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, en el hogar, la escuela y otros contextos socioeducativos (Andrés-Cabello, 2020), siendo uno de los factores influyentes en el éxito escolar. Esta ponencia se centra en la participación de las familias extranjeras en las escuelas, con el objetivo de profundizar en las acciones llevadas a cabo para favorecer una buena relación y la implicación de las familias; así como analizar el papel de los diversos agentes implicados y detectar posibles retos y los factores que la favorecen o dificultan. Para ello se analizan las entrevistas realizadas en la primera fase del proyecto INVOLFAM, a técnicos y representantes de las administraciones educativas de cuatro comunidades autónomas (Cataluña, Aragón, La Rioja, Islas Baleares y Cantabria), Consejos escolares autonómicos, federaciones de asociaciones de familias y otras asociaciones del tercer sector. Nos centramos en los bloques de preguntas que inciden en la implicación de las familias extranjeras. Concretamente, sobre la relación escuela y familias de origen extranjero, los canales de participación y comunicación, los factores que favorecen una mejor relación e implicación de las familias extranjeras y las barreras que la dificultan. Como resultados se resalta la importancia de establecer una comunicación fluida, eficaz y bidireccional, base importante para construir una buena relación escuela-familia, basada en el respeto y la confianza mutua y donde el liderazgo del equipo directivo y la implicación del profesorado tutor juegan un papel importante. Pero también se vislumbran algunas barreras lingüísticas, culturales, socioeconómicas e institucionales. Para superarlas se destaca la necesidad de buscar nuevos canales de comunicación o redefinir los ya existentes, adaptándolos a la realidad del centro y de las familias. Así como diseñar nuevos ámbitos y formas de participar, con acciones que cubran un amplio abanico de necesidades e intereses, y donde las familias se sientan reconocidas y encuentren su propio espacio y tiempo. Para ello, es necesario escuchar las voces de todas las familias del centro, así como del alumnado, profesorado y otros profesionales. Y abrir el centro a la comunidad, trabajando en red y estableciendo puentes con otros agentes socioeducativos del entorno, insertando los proyectos educativos de centro en un plan comunitario más amplio, construyendo conjuntamente una educación a tiempo completo. Se defiende la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del profesorado, así como la presencia de otras figuras profesionales en los centros como los educadores e integradores sociales, que ayudarían a establecer estos nexos y diseñar acciones comunitarias. Todas estas acciones y propuestas ayudarían a construir un buen clima escolar intercultural, a empoderar el alumnado y sus familias, a establecer unas sinergias de colaboración y trabajo en red entre los centros y su entorno, y a superar algunas de las barreras que dificultan la implicación familiar.

Referencias bibliográficas:

- Andrés-Cabello, S. (2020). Familias y escuelas. La implicación de las familias extranjeras en las escuelas. *EHQUIDAD*, 14, 337–340.
- Cerviño, I. y Torrelles, À. (2023). El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: el caso de Cataluña. *Aula Abierta*, 52(1), 23–31. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31>
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18.
- Garreta, J., Aneas, A., Benabarre, R., Bernat, O., Llevot, N., y Torrelles, A. (2021). Escola i diversitat cultural a Catalunya. *Evolució, situació i reptes de futur*. Editorial Pagès.
- Llevot, N.; Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92.

Prácticas educativas interculturales en las escuelas: familias y convivencia

Àngels Torrelles Montanuy

Universitat de Lleida

Resumen

Estudios recientes en España (Macià, Garreta y Llevot, 2019; Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021) apuntan acciones diversas llevadas a cabo en las escuelas para contribuir a la introducción de la mirada educativa intercultural. Algunos ejemplos serían la apertura de la escuela a las familias y al entorno y la colaboración con otros agentes que conforman la comunidad educativa (Aguado, 2006; Llevot y Bernad, 2019). De hecho, si lo que se busca es una escuela transformadora, se ha de perseguir un modelo de participación crítico y comprometido (Sales, Moliner y Traver, 2019) que comprenda todos los agentes y contextos socioeducativos. Los resultados expuestos parten de la fase metodológica de investigación de carácter cuantitativo: encuestas a responsables de equipos directivos de 1730 centros educativos españoles. Se analizan y describen prácticas educativas de índole intercultural desarrolladas en los centros educativos de educación primaria de España. Como resultado general, un 42% de las escuelas encuestadas (1515) admiten desarrollar prácticas educativas desde la perspectiva intercultural y estas aumentan a medida que aumenta la presencia de alumnado extranjero matriculado en las mismas. En relación a la tipología de las acciones, el 62,30% son generales (carácter global desde la comunidad educativa, más allá del aula y escuela) y el 92,3% educativas (desde un marco pedagógico y específico englobando metodologías de enseñanza-aprendizaje, a nivel de aula y/o centro o puntuales). Dentro de las primeras, las escuelas priorizan acciones con las familias y sobre todo para las familias (en un 30,9%) y acciones enmarcadas en la convivencia escolar (en un 15%); además de otras acciones que tienen en cuenta la diversidad cultural. Se fundamentan en el fomento de la implicación, participación y comunicación; por otra parte, las acciones dirigidas a las familias se basan en la realización de formaciones variadas como coloquios, reuniones y encuentros, así como clases de lengua, implementación de parejas lingüísticas y acciones de acogida familiar. El fomento de la convivencia desde un marco intercultural se realiza desarrollando planes y formando equipos o comisiones de convivencia. Por lo que se refiere a las acciones educativas casi la mitad de centros aplican actividades concretas basadas en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural y también destaca trabajo en valores para favorecer la sensibilidad y el respeto hacia la diversidad cultural (18,40%). Por lo tanto, se concluye que, a pesar de que el desarrollo práctico de la educación intercultural sigue evolucionando, queda pendiente la superación de la “folclorización” de las acciones y la globalización y/o generalización, de forma que sea una educación que potencie la competencia intercultural de todo el alumnado y mediante acciones que incluyan a toda la comunidad educativa, teniendo como eje la inclusión y la convivencia. Aunque tal como destacan Cerviño y Torrelles (2023) la “convivencia escolar” se encuentra ante una enrucijada de definiciones y todavía estamos lejos de conseguir una convivencia intercultural real. Los centros educativos han abierto sus aulas, puertas, se han conectado a las familias (sobre todo) y al entorno, porque se conoce que estos son elementos de éxito para educar en la diversidad cultural (Garreta y Torrelles, 2020). Sin embargo, existen retos y desafíos para el fomento de la equidad educativa desde una mirada intercultural que se han de intentar solventar mediante la incorporación de metodologías pedagógicas activas y desde el fomento de la educación para la transformación social y ciudadanía global. Así mismo, promocionando acciones generales que promuevan la conexión de la escuela a modo

sociocomunitario con las familias, su entorno y/o contexto; con otros agentes educativos, sociales y culturales de la comunidad y con tiempos educativos... convirtiéndose en un nodo de ecosistema educativo activo y rico culturalmente para toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas:

- Torrelles, A., Cerviño, I. y Lasheras, P. (2022). Educación intercultural en España: enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 26(2), 367-391. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.21293
- Aguado, T. (Coord.) (2006). Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela. Secretaría General Técnica.
- Garreta, J., & Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche, 18(1). 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Llevot, N., & Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche, 17(2), 76–92. <https://doi.org/10.14605/EI1721906>
- Macia, M., Garreta, J., & Llevot, N. (2019). Migration and parental involvement. Catalonia (Spain). En M. Macia & M. Llevot (Eds.), Families and Schools. The involvement of foreign families in schools (pp.19-58). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. A. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. Revista Fuentes, 21(2), 177–188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. & González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>

¿Cómo debemos comunicarnos con las familias de origen extranjero? Algunas ideas clave

Mònica Macià Bordalba

Universitat de Lleida

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados obtenidos en Cataluña del proyecto Erasmus+ “Families and Schools. The involvement of foreign families in schools”, donde a través de dos grupos de discusión (uno con familias de origen extranjero y otro con docentes de 8 escuelas de Barcelona) se analizaron las demandas, así como las fortalezas, de la comunicación entre familias de origen extranjero y las escuelas. La inclusión de las familias de origen extranjero en las escuelas, así como su participación en la educación de los niños y niñas, es un reto pendiente. Por este motivo, la comunicación entre ambos agentes (familias y centro educativo) emerge como un pilar fundamental, ya que sin información y diálogo es muy difícil que exista entendimiento y colaboración, aspectos esenciales para conseguir el éxito educativo (social, personal, emocional y académico) del alumnado. No obstante, varios estudios (Carmona et al., 2021; Macià y Llevot, 2019; Macià, 2022; 2023) demuestran que la relación y comunicación entre las familias de origen extranjero y los profesionales del centro educativo dista mucho de lo que sería deseable, siendo muchas las barreras que emergen, tanto por parte de los docentes (poca capacidad de adaptación, desconocimiento de las necesidades de las familias, mucha institucionalización...) como por parte de las familias (desconocimiento de la lengua, distancia cultural...). Esta ponencia presenta, en primer lugar, un marco general de cómo debería ser la comunicación entre familias y escuelas, señalando elementos como el tipo de comunicación (unidireccional y bidireccional), la frecuencia de transmisión de los mensajes (establecer una rutina comunicativa) o los canales más idóneos (como la comunicación personal cara a cara). En segundo lugar, se analizan los principales factores que dificultan el buen entendimiento entre la escuela y las familias de origen extranjero, entre los que cabe destacar las barreras lingüísticas, la falta de conocimiento por parte de las familias sobre el uso de canales poco efectivos, como las circulares o los medios digitales. En último y tercer lugar, se proponen algunas estrategias concretas que se han implementado en los centros participantes en el estudio, que pueden considerarse modelos a seguir o en los que inspirarse para que la comunicación eficaz, constante y sincera entre escuelas y familias de origen extranjero sea una realidad.

Referencias bibliográficas:

Carmona Sáez, P., Martínez, J. P., y Gomariz, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49–69.

Macià, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

Macià, M. (2022). Migrant families and parental involvement. A comparative action-research. En M. Santagatti y E. Colussi (Eds.), *Alumno con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società*. (p.103-115). Fondazione Ismu, Milano.

Macià, M. y Llevot, N. (Coord.) (2019). *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*. Edicions Universitat de Lleida.

Liberar el potencial educativo: Salvando las distancias en la comunicación entre la escuela y el hogar en la provincia rural de Sha'an Xi, China

Xu Xin

Universitat de Lleida

Resumen

La comunicación entre la escuela y el hogar, sobre todo en las zonas rurales, sigue siendo en gran medida fundacional y carece de profundidad y regularidad. En estos entornos, las escuelas primarias son centros comunitarios fundamentales, pero se enfrentan a retos únicos a la hora de implicar a los padres en la educación de sus hijos. En las zonas rurales de China, los padres suelen trabajar en lugares lejanos, lo que les obliga a pasar muchas horas fuera de casa. Este imperativo económico compromete su disponibilidad para participar activamente en los diálogos educativos, dejándoles desinformados sobre el progreso académico y el bienestar emocional de sus hijos. Esta desconexión no sólo dificulta la concienciación de los padres, sino que también supone una carga importante para los educadores. A los profesores de las escuelas primarias rurales les resulta cada vez más difícil establecer y mantener canales de comunicación eficaces con los progenitores. Además, tienen la tarea de supervisar la salud mental y emocional de sus alumnos, un reto agravado por la falta de participación de las familias. Para abordar esta cuestión crítica, nuestro estudio adopta un enfoque de métodos mixtos, en el que se seleccionaron 20 profesores y 60 progenitores. Los datos cuantitativos iniciales se recogieron mediante cuestionarios destinados a captar el estado actual de la comunicación escuela-hogar en estos entornos rurales. Posteriormente, se obtuvieron datos cualitativos mediante entrevistas con familias y docentes. Estos debates arrojaron luz sobre las creencias educativas predominantes, el valor percibido de las interacciones entre la escuela y el hogar, y los obstáculos tangibles encontrados a la hora de fomentar una comunicación eficaz. Los resultados subrayan la necesidad de cerrar la brecha de comunicación entre los hogares y las escuelas para lograr una experiencia educativa holística. Tal esfuerzo no sólo facilitaría el desarrollo de habilidades esenciales para la vida y la resiliencia mental, sino que también fomentaría el cultivo de hábitos de estudio productivos. Al abogar por un enfoque colaborativo, esta investigación hace hincapié en la responsabilidad compartida de las escuelas y las familias en la formación de individuos completos. Al hacerlo, pone de relieve el potencial de mejora de los resultados educativos mediante el fortalecimiento de las asociaciones entre la escuela y el hogar en las zonas rurales.

Actuaciones en las AFAs para favorecer la inclusión social y educativa de las familias extranjeras: Prácticas de éxito en la ciudad de Barcelona

M^a Paz López Teulón

Resumen

Tal como afirman numerosos autores en sus recientes investigaciones (Macià, Garreta y Llevot, 2019; Andrés-Cabello, 2020; Macià, 2023) la implicación de las familias en la educación de sus hijas e hijos es un factor clave en el éxito escolar de los mismos. Por otro lado, es cierto que la participación de las familias en la escuela es desigual, y viene muy marcada por sus características socioeconómicas y culturales, de manera que las familias con menor nivel de estudios y de origen extranjero se encuentran a menudo al margen de esta deseada participación (Comas, 2019). La falta de una relación regular y significativa entre la escuela y las familias más vulnerables y de origen inmigrante hace que éstas tengan menos capacidad de incidencia en las decisiones escolares que afectan al colectivo familiar (salidas, material, ayudas) y limita el seguimiento escolar que puedan hacer de sus hijos (Macià, 2023). En este sentido, en esta ponencia que presentamos con el título “Actuaciones en las Asociaciones de Familias para favorecer la inclusión social y educativa de las familias extranjeras” nos centraremos en presentar algunas prácticas de éxito en escuelas públicas de alta diversidad en cuatro barrios de la ciudad de Barcelona. Para ello, previamente se analizan las entrevistas realizadas en la primera fase del proyecto INVOLFAM, a técnicos y representantes de las administraciones educativas de cuatro comunidades autónomas (Cataluña, Aragón, La Rioja, Islas Baleares y Cantabria), Consejos escolares autonómicos, federaciones de asociaciones de familias y otras asociaciones del tercer sector. Y a continuación, nos hemos centrado en los bloques de preguntas que inciden en la implicación de las familias extranjeras. Concretamente, sobre la relación escuela y familias de origen extranjero y los factores que favorecen una mejor relación e implicación de las mismas. Se detectan cuatro grados de participación de las familias: a) participación individual (tutorías de inicio de curso y seguimiento); b) familias que participan en la vida festiva y comunitaria c) familias colaboradoras que organizan dichas actividades comunitarias en la escuela siempre que se les requiere y, d) familias representantes, que son miembros del consejo escolar, representantes de asambleas y de las juntas de las Asociaciones de Familia (AFA). A menudo, los estudios, el nivel de renta económica, el origen extranjero, etc. de las familias determina el bajo nivel de participación en la comunidad educativa y el reto es como hacer que el proceso revierta. En definitiva, nuestro objetivo es presentar estas cuatro experiencias singulares que están siendo innovadoras y conocer las acciones y estrategias que están llevando a cabo para mejorar la relación, la implicación y el aumento de la participación de las familias de origen inmigrante. Presentar estas escuelas democráticas, interculturales, equitativas e inclusivas que están apostando por estrechar los vínculos con las familias de origen inmigrante con el objetivo final de que sientan que la escuela es suya.

The Fundamental Pedagogy: Hermeneutic-Phenomenological Research Perspectives on Educational Relationships

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo

Resumen

La fenomenología representa un paradigma de investigación ampliamente presente en la actualidad en las ciencias humanas y particularmente adecuado para el estudio de los fenómenos educativos.

De hecho, al querer configurar una ciencia rigurosa, Edmund Husserl, fundador de la fenomenología, parte de la necesidad de especificar una actitud nueva y completamente diferente de la actitud que él llama natural, que vive de certezas obvias y dadas por sentadas: cultivar una ciencia fenomenológica, actitud significa aprender a ver, a distinguir y describir lo que está ante los ojos con su propia evidencia y que a pesar de ello, por nuestra falta de atención y educación adecuada, muchas veces no se ve; significa –para usar lo que más tarde se convirtió en el lema fenomenológico– ir a las cosas mismas, es decir, traer los fenómenos, y en particular lo que se experimenta de primera mano, de vuelta a la esencia. La inserción en el tronco de la fenomenología, de la hermenéutica -gracias al pensamiento de Martin Heidegger primero y de Paul Ricoeur después- ha permitido un mayor refinamiento de la mirada sobre los fenómenos existenciales e históricos y un énfasis cada vez mayor en la necesidad de la búsqueda de significado y comprensión de las experiencias.

El objetivo de este Simposio es presentar la pedagogía fundamental como un modelo específico de investigación pedagógica -teórica y de campo- de estilo fenomenológico-hermenéutico. A partir de los estudios de A. Bellingeri, este modelo ha ido tomando progresivamente la forma de un código epistemológico específico: un logos integrado que nos permite avanzar mediante niveles progresivos de análisis en profundidad desde un reconocimiento de la experiencia hasta una fundamentación pedagógica del significado y del significado-método. Hacer explícito este código pedagógico nos permitirá también resaltar que la pedagogía fundamental tiene una relación estructural con las otras ciencias humanas, haciendo explícito lo que queda implícito en ellas, es decir, el significado propio y real de la experiencia educativa.

En esta perspectiva, se presentarán algunas investigaciones realizadas según este modelo, pero también algunas reflexiones temáticas vinculadas a los presupuestos epistemológicos, ontológicos, antropológicos y éticos del paradigma de investigación en cuestión, donde los temas de la relación educativa, por lo tanto de la aceptación de la alteridad y de la inclusión siempre estará en el centro. En particular, nuestras intervenciones se dividirán en tres partes. Después de una presentación del código epistemológico de la pedagogía fundamental, se presentarán dos reflexiones teóricas: la primera será una reflexión sobre el concepto de generatividad, que recuerda e incluye varias categorías cruciales en el paradigma antropológico fenomenológico-hermenéutico, como la del don, el cuidado y la responsabilidad por las nuevas generaciones; el segundo sobre el valor de la corporalidad y las prácticas teatrales, por tanto sobre el potencial simbólico y creativo, comunicativo, relacional y pedagógico de estas últimas.

A esto le seguirán dos presentaciones de dos estudios de campo, respectivamente sobre vías de orientación inclusivas y generativas para adolescentes inmigrantes y sobre la formación de docentes en reflexividad y generatividad como antídoto contra el agotamiento.

Finalmente, dado que entre las ciencias humanas con las que se relaciona la pedagogía fundamental, un lugar particular lo ocupa la historia, las tres últimas contribuciones se centrarán en particular en el sentido del vínculo entre la investigación pedagógica y la investigación histórico-educativa. Así, en la tercera parte del Simposio se indicará cómo y por qué es deseable que se establezca una relación recíproca entre la pedagogía fundamental y la historia de la educación: la historia de la educación, en la reconstrucción de las prácticas educativas, además de utilizar la metodología histórica, necesita de un aparato teórico que, asumiendo un estilo fenomenológico y hermenéutico, la oriente en sentido prospectivo; La pedagogía fundamental necesita una perspectiva histórica para comprender mejor los contextos dentro de los cuales ocurre la experiencia educativa. En este sentido, también se presentarán dos ejemplos: el primero sobre imágenes de diversidad e inclusión en la literatura infantil italiana del siglo XX; el segundo sobre los docentes rurales en Italia como modelos de compromiso educativo para la inclusión.

Hermenéutica-Fenomenología y Generatividad. Cómo educar para el cuidado intergeneracional

Maria Vinciguerra

Università degli Studi di Palermo

Resumen

Como prevé el modelo de pedagogía fundamental, la reflexión sobre la generatividad partirá de un estudio empírico de las emergencias educativas de nuestro tiempo que nos muestra una clara crisis de la generatividad (biológica, parental y social). A lo largo de los siguientes momentos (empíricos y teóricos), se desprende cómo la dimensión intergeneracional, que pasa por la pareja y la familia, está en el origen de la generatividad familiar, pero también de la social, que evoca la necesidad de cultivar una relación de mutua interdependencia entre familia y comunidad educativa, con el fin de crear las mejores condiciones de crecimiento y desarrollo de las nuevas generaciones.

Finalmente, el estudio llega, en su momento praxis-poiético, a una propuesta de educación de adultos adecuada a nuestro tiempo. Se trata de promover nuevos itinerarios formativos que puedan ayudar a los adultos, especialmente a los padres, a implicarse más conscientemente en la tarea educativa a la que están llamados a responder. En particular, el estudio destaca la necesidad de repensar la educación de adultos como una educación para la generatividad a partir de caminos educativos para apoyar la crianza de los hijos, promoviendo nuevas alianzas educativas y volviendo a poner la oferta educativa en el centro como un legado de significado para el cuidado adecuado de los vínculos intergeneracionales.

“Cuerpos en escena”: sobre una fenomenología del cuerpo entre identidad y alteridad

Croce Costanza

Università degli Studi di Palermo

Resumen

La fenomenología enseña que tenemos conciencia de nuestro cuerpo a través del mundo y sentimos que estamos en el mundo a través del cuerpo. En particular, Husserl y sus alumnos destacaron que el cuerpo vivido es lo que aparece, es la “figura en escena”, lo que nos muestra; es aquello a través de lo cual tomamos conciencia de nuestro ser y estar allí, de nuestra identidad y de nuestra diferencia, entrando en relación con los demás. El cuerpo vivido crece, historiza el tiempo de nuestra vida, refleja todas sus transformaciones, lleva huellas de él y conserva sus signos de memoria. El cuerpo, lugar de todas las experiencias posibles, nos permite movernos en el espacio, acortar distancias, crear coordenadas, puntos próximos y de relación, conocer, acoger, incluir personas y cosas, experimentar el espacio y el tiempo, habitar el mundo.

A través de un análisis fenomenológico, también en referencia al pensamiento de autores como Nietzsche, Husserl y Merleau-Ponty y las investigaciones más recientes del sector, queremos crear un foco en torno a la relación entre el cuerpo vivido (Leib) y el objeto- cuerpo (Körper), entre ser cuerpo y tener cuerpo. De acuerdo con el logos integrado de la pedagogía fundamental, a partir de esta reflexión teórica se desarrollará una reflexión praxis-poética. Se centrará en el "teatro educativo", como método educativo para desarrollar las capacidades comunicativas y relacionales del cuerpo, superar las ideas fisiológicas y mecanicistas preconcebidas y reduccionistas, el dualismo entre mente y cuerpo, y reconstituir la unidad psicofísica de la persona que expresa con su fisicalidad, su carne, su cuerpo, su interioridad y la verdad de ser persona. La reflexión sobre la educación teatral permitirá orientar acciones en la escuela que den valor a la práctica teatral como pedagogía del cuerpo y pensar el teatro como un espacio social, mental y físico, donde los cuerpos se encuentran y se expresan, donde "tocar es tocarse unos a otros". y La experiencia perceptiva es una experiencia fenomenológica que crea cercanía, crea la oportunidad de acoger al otro hacia mí mientras me comprendo a mí mismo, formo mi identidad mientras percibo alteridad y diferencias, límites y capacidades, como mi singularidad y unicidad. y los demás.

Sostenibilidad, Inclusión y escuela: trayectorias vocacionales para estudiantes inmigrantes

Fabio Alba

Università degli Studi di Palermo

Resumen

La Agenda 2030 sitúa las migraciones actuales como un "elemento fundamental del desarrollo sostenible" y sugiere una estrecha interconexión entre los 17 Objetivos de la Agenda 2030, el Objetivo 4, que proporciona igualdad de oportunidades de acceso a la educación para todos los seres humanos y mejora la calidad de la formación. En esta perspectiva, la contribución destaca el potencial inclusivo de aquellas escuelas que pretenden promover caminos de orientación dirigidos a la Economía Verde como contexto fundamental para crear modelos de desarrollo inclusivos y sostenibles con el fin de promover la empleabilidad.

A partir de una investigación titulada: Educar para una economía circular e inclusiva: caminos pedagógicos de orientación para el trabajo con y para adolescentes migrantes, realizada en 2023 con el n. 20 profesores de los Centros Provinciales de Educación de Adultos (CPIA) y de las escuelas secundarias de Palermo, Termini Imerese y Agrigento, presentarán algunos aspectos sobre la construcción de buenas prácticas operativas de formación y orientación laboral para estudiantes migrantes que frecuentan estas escuelas. La investigación de campo se realizó según el paradigma de investigación de estilo fenomenológico-hermenéutico. En particular, gracias al análisis fenomenológico, se inició el trabajo de recolección de datos mediante la administración de las siguientes herramientas: Grupos Focales, entrevistas semiestructuradas y en profundidad, observación participante, con el objetivo de relatar con la mayor fidelidad posible las vivencias y vivencias. de los participantes vinculados al objeto de investigación de la investigación en cuestión, de las cuales emergen algunas direcciones de significado de las estrategias de orientación adoptadas por los docentes con el fin de incentivar a los estudiantes a adquirir conocimientos y habilidades orientadas a la sostenibilidad ambiental.

Burnout en la escuela: un enfoque hermenéutico-fenomenológico

Giorgia Coppola

Università degli Studi di Palermo

Resumen

La contribución presentará investigaciones sobre algunos docentes de secundaria, que en el marco de la pedagogía fundamental del estilo fenomenológico hermenéutico, se centra en el burnout en el profesionalismo docente, con referencia específica al bienestar individual, organizacional y relacional en la escuela y posibles estrategias de formación con respecto a lo que se puede implementar.

En particular, la investigación, nacida con el objetivo de iniciar una reflexión sobre posibles caminos de intervención preventiva en el contexto escolar, tuvo como objetivo el análisis de los niveles de burnout y satisfacción laboral de los docentes, tras la emergencia del Sars Covid-19.

Siguiendo el logos integrado de la pedagogía fundamental, la contribución pretende presentar el marco de la investigación que cubre un primer momento de reconocimiento empírico y problemático del constructo burnout; un segundo momento empírico, en el que el conocimiento pedagógico profundiza su reflexión a través de preguntas sobre aspectos específicos del fenómeno, en diálogo con otras ciencias de la educación; un tercer momento que, a partir de la investigación de campo, llega a una verdadera búsqueda de significado a través del tránsito del concepto de bienestar al concepto de bien; y finalmente un cuarto y último momento orientado a la práctica educativa, con referencia específica a los cursos de formación de adultos en generatividad como posible factor de prevención del riesgo de burnout docente en el entorno escolar.

Sentido y método de la investigación histórico-educativa en la pedagogía fundamental; La investigación educativa histórica en la Italia del siglo XX: el caso de los maestros rurales

Livia Romano, Rita Baldi

Università degli Studi di Palermo

Resumen

La pedagogía fundamental vive una relación estructural con las demás ciencias humanas, explicitando lo que en ellas permanece implícito, es decir, el sentido propio y real de la experiencia educativa. Este último se entrega a un momento histórico concreto, ya que todo fenómeno educativo no puede ser comprendido en su verdad y autenticidad fuera del tiempo y lugar al que pertenece la persona.

Debido a esta consignación histórica originaria, la pedagogía fundamental mantiene un diálogo privilegiado con la investigación histórico-educativa que, en las últimas décadas, ha ampliado sus horizontes, especializándose en diferentes áreas de investigación y precisando su método de investigación. De hecho, la historia de la educación se estableció a finales del siglo XX como un estudio crítico de las múltiples prácticas educativas del pasado, dando lugar a un nuevo paradigma de la complejidad. Las investigaciones histórico-educativas, siguiendo la lección de los "Annales", se han ampliado a nuevos contenidos que ya no se refieren sólo a la historia de eventos, sino también a las múltiples formas y prácticas del pasado antes ignoradas. Así surgió la historia de la educación social y cultural, que estudia la infancia, las múltiples figuras educativas, el mundo femenino, la corporeidad, lo imaginario, los sentimientos, lo cotidiano, la familia y la edición escolar. La investigación histórico-educativa, que se ha convertido en una reconstrucción crítica y hermenéutica de las múltiples prácticas educativas del pasado, también ha experimentado una revolución metodológico-documental, intensificando el diálogo con las demás ciencias sociales y ampliando el concepto de memoria. Ha adquirido una nueva forma de hacer historia que somete el pasado a un examen crítico para conocerlo objetivamente, interpretando las fuentes históricas como huellas dejadas por la memoria colectiva. Por lo tanto, es deseable que se establezca una relación recíproca entre la pedagogía fundamental y la historia de la educación: la historia de la educación, al reconstruir las prácticas educativas, además de utilizar una metodología histórica, necesita un aparato teórico que, asumiendo un estilo fenomenológico y hermenéutico, la oriente en un sentido prospectivo; la pedagogía fundamental necesita de una perspectiva histórica para comprender mejor los contextos en los que ocurre la experiencia educativa.

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, en Italia existía una gran necesidad del concepto de educación, aunque seguía habiendo una gran diferencia entre las distintas clases sociales que tenían acceso a un alto nivel de educación y formación. Con la formación del Estado italiano, creció la necesidad de una mayor alfabetización del pueblo. Para ello fue fundamental la presencia de maestros rurales que trabajaron duro para llevar la educación incluso a lugares inaccesibles y remotos del territorio italiano. Numéricamente estaba más presente la figura de la maestra rural que, por ser mujer, tenía pocas posibilidades, una vez obtenido el título de maestra, de poder quedarse a enseñar en los centros urbanos. A menudo, estas maestras eran enviadas a lugares de difícil acceso y en contextos muy pobres y aislados. Hubo varias figuras importantes de maestras rurales en Italia, como Italia Donati, Matilde Serrao, Maria Maltoni y muchas otras. Maria Maltoni, de 1920 a 1956, enseñó en un grupo de casas de Mugello, en el municipio de Impruneta, en San Gersolè. De esta maestra cabe recordar su innovador compromiso pedagógico, que despertó la

curiosidad y la cercanía de intelectuales como Lombardo Radice, Italo Calvino, Francesco Bettini. Su compromiso con los niños no sólo se centró en la educación, sino mucho más precisamente en la educación. Otro gran educador que se centró como Maria Maltoni casi al mismo tiempo y en el mismo lugar, en Mugello, fue Don Lorenzo Milani. Ambos prestaron atención al desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de comunicar y expresarse. Maria Maltoni perseguía estos objetivos con el uso de cuadernos y diarios que los niños escribían y sobre todo dibujaban, expresando y relatando su vida cotidiana. Maria Maltoni se centraba en una educación que no debía impartirse y bajarse desde arriba, sino desarrollarse a través del conocimiento directo de las cosas. Esto situaba a los niños no como espectadores sino como protagonistas de su propia educación, haciéndoles experimentar directamente las vivencias.

Literatura infantil e inclusión

Rosa Piazza

Università degli Studi di Palermo

Resumen

La contribución pretende reflexionar sobre la práctica de la lectura como experiencia que aporta sentido al encuentro con los demás y, en particular, con la diversidad.

De hecho, la literatura infantil contemporánea busca cada vez más centrarse en los temas y problemas de la vida cotidiana de los niños, con vistas a una aventura apasionante, íntima y con una gran implicación emocional y espiritual. Así, cuando el libro se abre al lector, narra y educa, in unum.

Si el libro es la palabra fijada en la escritura, la lectura es el medio de apropiarse de su contenido, de comprender su mensaje, de interpretación íntima y profunda de la realidad.

Desde esta perspectiva, los volúmenes para niños, desde libros ilustrados hasta libros de cuentos, se configuran como útiles herramientas pedagógicas adecuadas para promover caminos cognitivos e inclusivos, a través de un recorrido educativo que habla de la afectividad y cultiva los sentimientos, promoviendo una sólida conciencia moral y civil, enseña benevolencia y aceptación de la alteridad. Se propondrá pues una selección de obras capaces de narrar al joven lector la complejidad de la realidad más allá de cualquier barrera física y psicológica que muchas veces provoca prejuicios y estereotipos.

Atención educativa a la diversidad sexual y de género

Lucía González-Mendiondo

Universidad de Zaragoza

Resumen

El objetivo de esta mesa, es poner el foco sobre un hecho fundamental de diversidad que, con demasiada frecuencia, pasa inadvertido cuando abordamos el binomio diversidad/educación. En concreto y ante la reciente emergencia del fenómeno a nivel educativo, nos centraremos un poco más en la atención educativa al alumnado trans, sin olvidarnos de otros hechos de diversidad, como el no binarismo o la intersexualidad. Actualmente estamos viviendo un momento de cambio en lo que a la concepción del género y la sexualidad se refiere. Así, la identidad sexual, hoy llamada de género, ya no se concibe dentro de un binomio con categorías opuestas y excluyentes: hombre/mujer, sino que se entiende como un espectro en el que entran infinidad de vivencias y formas de ser. La fórmula trans* se propone como término paraguas que engloba las realidades de quienes no se identifican con el sexo que se les asignó al nacer, y que, en muchos casos, cuestionan el género impuesto: transexual, transgénero, no-binario, género fluido, queer, etc. (Coll-Planas y Missé, 2015). Realidades muy diversas, con necesidades muy diferentes, y que por tanto requieren acompañamientos diferentes, pero también con reivindicaciones comunes que les unen en un frente común contra la marginación y en defensa de sus derechos. Aunque la transexualidad y las disidencias de género son fenómenos presentes en todas las culturas y momentos históricos, hasta hace muy pocos años, se trataban como si emergieran espontáneamente en la vida adulta, sin que nadie se planteara qué ocurría durante la infancia (Gavilán, 2018). No es que no existiera una infancia trans, sino que no teníamos capacidad para pensarla (Mayor, 2018). En el Estado Español no será hasta el 2013, con la aparición de las primeras asociaciones de familias de menores trans cuando comience a conocerse y tener visibilidad esta realidad. Aunque el conocimiento sobre la infancia trans, sin duda, ha aumentado exponencialmente en los últimos años, su estudio continúa siendo escaso, haciendo necesario avanzar en la comprensión de estas realidades para, entre otras cuestiones, poder acompañarlas (Etxebarria et al., 2022). También continúa siendo abrumadoramente escasa la formación en diversidad sexual y de género de los y las profesionales con las que estas personas se topan a lo largo de su infancia: pediatras, profesionales de la psicología y, concretamente, maestros y maestras (González-Mendiondo y Moyano, 2023). La escuela debería ser un espacio seguro donde el alumnado pueda expresar libremente su identidad y se promueva el respeto por la diversidad sexual (López-Sáez y Rodríguez, 2021). Sin embargo, en el contexto educativo encontramos constantes muestras de exclusión hacia el alumnado trans y hacia cualquiera que manifieste una discrepancia con la cisheteronormatividad (Dugan et al., 2012; Fernández-Hawylak et al., 2020). Por ejemplo, el bullying homofóbico continúa a la orden del día en los centros escolares. Y esta discriminación no viene solamente del alumnado, sino que la propia institución, el profesorado, las familias que conforman la comunidad educativa, etc. contribuyen a su perpetración de manera más o menos directa. Así, aunque cada vez existe más consenso sobre la necesidad de atender a la diversidad sexual en general y a las realidades trans en particular desde el ámbito psicoeducativo, y pese a la existencia de un marco legal cada vez más consistente, la intervención queda a merced de la formación, actitudes y creencias del profesorado (Gegenfurtner, 2021). En este marco, desde esta mesa esperamos contribuir al conocimiento y la reflexión sobre la realidad que este alumnado vive en la escuela y nuestro papel como educadores. Porque nos encontramos en un momento que me atrevería a llamar histórico en el que se está dando un cambio

de paradigma. Estamos pasando: de la negación de la identidad expresada a la aceptación, el acompañamiento y el cultivo de la misma; de la exclusión a la inclusión; del sufrimiento al bienestar; de la tristeza a la alegría... Y ojalá este cambio de paradigma nos haga capaces de construir un futuro en el que cualquier niño o niña pueda, sencillamente, ser quien es.

Experiencias de las familias de niños y niñas transexuales, antes, durante y después del tránsito. Algunas conclusiones que nos ofrece la investigación

Nieves Moyano Muñoz

Universidad de Jaén

Resumen

La presente comunicación forma parte de una investigación cualitativa más amplia desarrollada durante los dos últimos años junto al Dr. Aingeru Mayor, de la Universidad del País Vasco y la Dra. Lucía González-Mendiondo de la Universidad de Zaragoza, sobre la transexualidad infantil, sus manifestaciones y la importancia del acompañamiento por parte de las familias y la escuela para el bienestar y correcto desarrollo de estos niños y niñas. En dicha investigación, se analizaron 22 relatos de vida escritos por madres y padres pertenecientes a una asociación de familias de menores transexuales para conocer mejor las experiencias vividas por estas familias. Partimos de la definición de transexualidad como la experiencia vivida por aquellas personas que se saben, y no solo se sienten o viven, de un sexo que no es el que se les asignó al nacer (Landarroitajauregui, 2018). Y este “saberse” niño o niña puede expresarse a edades muy tempranas, incluso antes del desarrollo del lenguaje en torno a los 3 años; en otros casos no se expresa (o su expresión no es percibida por nadie) hasta mucho más tarde. En cualquier caso, en algún momento, antes o después, con mayor o menor claridad, expresan, a través de la palabra, su identidad en primera persona del singular: “YO SOY”. En nuestra investigación, recogemos las vivencias de chicas y chicos que a diferentes edades han afirmado con claridad “soy chica” o “soy chico”, no siendo ese el sexo que se les asignó al nacer, y cuyas familias han escuchado, aceptado y acompañado la identidad sexual expresada, permitiendo el tránsito social durante la infancia (Ehrensaft et al., 2018). Entendemos el tránsito social como el reconocimiento externo de la identidad sexual vivida, atendiendo sus necesidades, y apoyando un proceso que implica dejar de vivir socialmente de acuerdo con el género asignado al nacer para vivir de acuerdo con la propia identidad, lo que puede implicar un cambio de nombre, pronombres, forma de presentarse, peinado o ropa (Horton, 2022; Rae et al., 2019). Distinguimos la realidad de nuestra muestra de otros hechos de diversidad como pueden ser los comportamientos de género no normativos, el no-binarismo, etc. Utilizando un enfoque cualitativo, analizamos 22 historias de vida escritas por padres de niños, niñas y adolescentes trans. Los datos se analizaron con MAXQDA. Se consideraron tres periodos clave: 1) antes, 2) durante y 3) después del tránsito. Distinguimos además varios contextos, en concreto el ámbito del hogar y la familia próxima, la escuela y otros espacios de socialización del menor como las actividades extraescolares, campamentos de verano, etc., las asociaciones de familias de menores trans y el ámbito sanitario, que engloba la atención en las unidades de género, los servicios de atención pediátrica y otros profesionales como los de la psicología. Son todas ellas historias llenas de emoción y sentimiento, que nos hablan de anhelos, valentía fuerza, miedos, negaciones, sufrimientos, de muchas lágrimas de dolor y rabia y también de alegría y esperanza. Pero que nos hablan sobre todo de la lucha de estos chicos y chicas, algunas de ellas niñas y niños en la más tierna infancia, por poder ser quienes realmente son. En conjunto, los relatos reflejan las emociones negativas de los niños y niñas antes del tránsito y las dudas y falta de conocimiento de los padres y madres, que fueron seguidas de aceptación y emociones más positivas una vez realizado el tránsito social. La mayoría de las familias manifestaron preocupaciones y problemas a lo largo de los tres periodos de tiempo. Nuestros hallazgos enfatizan la necesidad de facilitar el tránsito social y de diseñar enfoques específicos para apoyar mejor a estos niños, niñas y

adolescentes y a sus familias, en tanto que el acompañamiento y la aceptación de su identidad sexual desde la infancia puede favorecer la construcción de un vínculo seguro y el desarrollo de una mayor resiliencia (Rafferty, 2018), lo que disminuye el riesgo de psicopatologías internalizadas, reduciéndose los niveles de depresión y ansiedad (Olson et al., 2016). Hay un hecho que se repite en muchos de los relatos, que es el rechazo, la corrección e incluso el castigo por parte de los padres y madres cuando el niño o la niña expresa abiertamente su identidad diciendo “Soy un niño” o “Soy una niña”. Ante el enfado y sus consecuencias, deja de decir afirmativamente “Soy” para comenzar a decir “Quiero ser”. Sin embargo, en cuanto se les deja expresarse libremente, dejan claro que no es una cuestión de querer sino de SER. Esta no aceptación, genera malestar que se expresa en forma de tristeza, depresión, infelicidad, vergüenza, angustia (Ehrensaft et al., 2018; Horton, 2022) y es común el deseo de morir; suele haber, incluso, ideas, planes o comportamientos suicidas (Srivastava et al., 2020) El tránsito produce mejoría. Dejan de llorar y de estar tristes, se terminan las batallas, las rabietas, los enfados, la ansiedad, la agresividad, los dolores...Pero no solo desaparece el sufrimiento y el malestar, sino que (llega a parecer mágico) emerge el bienestar, la alegría, la esperanza... y la felicidad. "Feliz" es el adjetivo más utilizado para describir los sentimientos del niño o la niña en ese momento, estando presente en 20 de las 22 historias. Sin embargo, este mayor bienestar no estuvo exento de miedos y dudas, en la mayoría de los casos en relación con el cuerpo y la pubertad. Los niños y niñas que, antes del tránsito, fueron objeto de burlas y acoso expresaron su temor a volver a ser rechazados. En todo este proceso, junto a los padres y madres, el resto de la familia juega un papel fundamental. En concreto, los relatos analizados ponen de manifiesto el papel de las abuelas y abuelos, en contra de los prejuicios sociales sobre las personas mayores, se caracteriza por proporcionar apoyo y cercanía durante el proceso de tránsito, en el que su amor por sus hijos, hijas y nietos o nietas prevalece sobre sus propias creencias y prejuicios. Los relatos muestran que, salvo contadas excepciones, los abuelos expresan que seguirán proporcionando al niño amor, respeto y cuidados. También es destacable el papel desempeñado por los hermanos y hermanas como principal fuente de apoyo para los niños y niñas antes, durante y después del tránsito y la exigencia de atender también las necesidades y sentimientos de los hermanos y hermanas. En varios relatos se explica que los hermanos comprenden y aceptan lo que ocurre con mayor rapidez y facilidad. Si atendemos a las vivencias de los padres y madres durante todo este proceso, en prácticamente todos los relatos se narra una secuencia de cuatro fases en relación con sus propios sentimientos y experiencias: negación, silencio (fingir que no pasa nada), amor incondicional (ni negarles ni aceptar la identidad expresada por su hijo o hija, sino hacerle saber que se le quiere, pase lo que pase) y, por último, aceptación. Este proceso es semejante al descrito en estudios previos (Lorusso y Albanesi, 2021; Sharek et al., 2018), Al igual que en nuestro estudio, internet fue la primera fuente de información a la que se recurrió (Evans et al., 2017; Sharek et al., 2018), a través de la cual se contactó con organizaciones y grupos de apoyo que adquirieron una importancia vital (Hillier et al., 2019). Durante este proceso de búsqueda de información, las familias se encuentran con profesionales poco cualificados y se sienten muy agradecidos cuando se encuentran con un profesional que es capaz de etiquetar y poner nombre a lo que están experimentando (Lorusso et al., 2021; Sharek et al., 2018). Como conclusión principal, este estudio evidencia que el tránsito no es principalmente un proceso que los niños o niñas realicen de forma activa, sino que se trata de un proceso que tiene lugar principalmente en la mirada de los demás, es decir, en la percepción de los demás: se trata de que los demás dejan de ver a la niña que se suponía que era el niño y pasan progresivamente a

ver al niño que dice ser, o viceversa Mayor, 2020). Nuestros resultados parecen confirmar las hipótesis del marco teórico transemancipatorio (Horton, 2022), en el sentido de que la negación de la identidad de género expresada por los niños, niñas y jóvenes trans genera sufrimiento y malestar, mientras que la aceptación de su identidad conduce a una sensación de bienestar, lo que indica los beneficios de los enfoques afirmativos.

Infancias trans en las escuelas

Natalia Aventín Ballarín

Resumen

Ante un embarazo, las personas implicadas generan una serie de expectativas sobre cómo va a ser esa persona que está por llegar. En ese proceso de gestación casi nadie considera seriamente que esa criatura pueda ser trans, por lo tanto, en la casi totalidad de las ocasiones, una persona trans nace en un entorno familiar que no le espera ni contempla. Esta situación se hace extensiva a otros ámbitos como es el social, el sanitario y, también, el educativo. En los ámbitos familiar y educativo, particularmente, la persona trans se enfrentará al reto de situarse en una estructura social donde su existencia no está prevista, donde la ausencia de referentes es la normal y en la que hay unas creencias fuertemente arraigadas sobre quién es y cómo debe comportarse. Este escenario se manifiesta tanto en el entorno familiar como en el educativo, lugares donde la persona trans habitará una considerable parte de su infancia. Dice Lucas Platero en TRANS*EXUALIDADES. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos (2014) que antes de que los niños y niñas puedan autoclasificarse sus progenitoras/es y entorno han organizado un mundo sexuado a partir de los genitales externos y han proyectado unas expectativas diferentes en función de éstos, que condicionarán el desarrollo de la criatura y le harán llegar lo que se supone que es deseable y se espera de ellas. Cada día hay más familias que acompañan a esas infancias disidentes que no cumplen las expectativas pero, debemos ser conscientes, de que sigue habiendo muchísimas criaturas que no son vistas, escuchadas ni respetadas por sus familias. Para esas infancias el entorno educativo es fundamental, pudiendo convertirse en un espacio seguro y de mediación con la familia o en lugar donde se reproducen las violencias que viven en el hogar familiar. Esta realidad descrita anteriormente pone de manifiesto una marcada discrepancia con respecto a un derecho fundamental universalmente reconocido: el libre desarrollo de la personalidad. Este derecho, recogido en documentos de suma importancia como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas, la Constitución Española y la Ley de Protección Jurídica del Menor, adquiere especial relevancia al considerar su estrecha vinculación con la etapa de la infancia. Resulta innegable que este derecho proporciona a las personas jóvenes la valiosa oportunidad de explorar, experimentar y construir su identidad de manera plena y autónoma. En un contexto donde la estructura social puede no anticipar ni reconocer su existencia, especialmente en los ámbitos familiar y educativo, el libre desarrollo de la personalidad se erige como un pilar fundamental para garantizar que cada persona, independientemente de su identidad, tenga la posibilidad de forjar su camino hacia una autodeterminación significativa y respetuosa. Con esta premisa, parece que la diversidad en las aulas y la presencia de referentes trans debería de ser lo habitual. Por el contrario, y con demasiada frecuencia nos encontramos con dificultades dentro de los centros educativos a la hora de facilitar un desarrollo de la personalidad que pone en jaque los preceptos de un sistema, binario y cisheteropatriarcal, que divide a la humanidad en dos mitades, y que no deja espacio para los matices ni para la disidencia. La presunción de heterosexualidad, de cissexualidad, de endosexualidad, de alosexualidad, junto con la ignorancia de la existencia de otras realidades, son barreras limitantes y muchas veces violentas a las que se tiene que enfrentar el alumnado trans. Es cierto que hemos avanzado mucho en la última década, gracias al trabajo del activismo de las personas trans y también de sus familias, las legislaciones y los protocolos garantizan un mínimo de protección del alumnado trans. En la mayoría de los centros educativos se reconoce

administrativamente la identidad de las personas trans, respetando el nombre de uso social o nombre elegido. También hay protección en cuanto al uso de los espacios segregados. En cuanto al género gramatical con el que se nombra a la persona suele respetarse, siempre y cuando se sitúe en el binarismo, las personas no binarias siguen teniendo muchas dificultades para que se les nombre con un uso neutro del lenguaje, que en realidad viene a ser la máxima expresión del uso no sexista del mismo. En la práctica no siempre es fácil hacer que prevalezcan las normas protectoras o la simple aplicación práctica del respeto a los derechos fundamentales como son la dignidad, la intimidad o la vida privada, que junto al libre desarrollo de la personalidad conforman un derecho fundamental que es el derecho a la libre autodeterminación de la identidad. Es curioso ver que tanto las normas como estos principios fundamentales se ponen en cuestionamiento desde algunos centros por si pudieran ofender a “las familias”, esas familias con la calificación de “normales”, que cumplen con los mandatos cisheteropatriarcales y que parecen tener una consideración superior, y por ende, mucho más peso, que las “otras”, que somos aquellas familias cuyas criaturas no cumplen las expectativas sociales y se rebelan contra esos mandatos. De repente, esas “otras familias” nos vemos expulsadas a los márgenes por haber fallado en el mandato de reproducir el sistema, siendo consideradas nuestras necesidades de segunda categoría y subordinadas a los deseos de las “buenas familias” o, lo que es lo mismo, “respetamos a tu hija/e/o siempre y cuando no suponga que tenemos que cambiar nada, mucho menos nuestra perspectiva”. Por ello es habitual que las familias de personas trans inicien el curso revisando libros y temarios, escudriñando cada hoja para ver cuál va a ser el enfoque que se le va a dar a algunas temáticas y prevenir la violencia que puede generar sobre sus hijas/es/os. Ni tan siquiera aspiran a que se presenten referentes trans o se hable de corporalidades de una forma extensa e inclusiva, en muchos casos se terminan conformando con que no se excluyan de forma explícita. Puede ser muy violento que, en la intimidad del aula, donde pasan gran parte de su vida sus hijas/es/os, en una posición de total vulnerabilidad, se niegue su existencia desde la autoridad y en nombre de la ciencia. La autopercepción, la relación con el entorno y el cuerpo, son temas que se abordan en las aulas de forma transversal y en todos los ciclos, con mayor intensidad en los primeros años de escolaridad. Pero qué ocurre si la forma de autopercepción no encaja dentro de los límites normativos o si las posibilidades de relación excluyen realidades y carecen de referencias diversas. Qué ocurre cuando se problematizan cuerpos que no cumplen los cánones hegemónicos y se impone una identidad y una expresión concreta e inamovible a los cuerpos según una interpretación limitante de los mismos. Es inimaginable una educación donde solo se hablará de personas intersex, asexuales, de relaciones bi - homo - pluri - sexuales e identidades trans binarias y no binarias y que excluyera, del temario, cualquier mención a las personas endosex, heterosexuales y cissexuales. Sin embargo, lo contrario ocurre sin ningún sonrojo y como dogma. Esto nos sitúa ante un modelo educativo discriminatorio que refuerza y válida las vivencias de una parte del alumnado y que excluye e ignora las vivencias de esa otra parte que perturba y cuestiona la doctrina predominante. En “Te estoy amando locamente” (2023) película que narra el nacimiento del movimiento LGTBIQA+ de Andalucía a finales de los años setenta, destaca una frase que sigue estando vigente a día de hoy, “las cosas están cambiando, pero no han cambiado todavía”. Casi cincuenta años más tarde podemos decir que, si bien es cierto que el nivel de exclusión y violencia ha disminuido y que hay un cierto reconocimiento de las identidades trans en los espacios educativos, no es menos cierto que sigue habiendo dificultades y trabas para estas infancias y adolescencias. El bienestar que pueden alcanzar está muy vinculado a la aceptación o

rechazo de las familias, a la capacidad que estas tengan de reivindicar los derechos de sus hijos y también al resto de situaciones que les interseccionan, como pueden ser la capacidad económica, la procedencia, la lengua materna, la etnia o el color de la piel, la corporalidad, las capacidades motoras y sensoriales, las neurodivergencias... Los centros educativos tienen como asignatura pendiente borrar el sesgo cisheteropatriarcal de sus temarios y de sus relaciones cotidianas (como tiene pendiente eliminar los sesgos racistas, xenófobos, clasistas, capacitistas o el adultocentrismo), ampliando su visión de las realidades e incorporando explicaciones que sean inclusivas y usando un lenguaje que no deje fuera a nadie, que nombre explícitamente sin prejuicios. Es urgente generar esos cambios porque a muchas criaturas les va la vida en ello. Para concluir se podría decir que el derecho al libre desarrollo de la personalidad a menudo se ve condicionado por la percepción de lo posible, o por los prejuicios, de quienes tienen el poder de posibilitar vivencias y de ofrecer información. Las personas trans suelen ver limitado, cuando no extinguido, este derecho a lo largo de su infancia, marcando el resto de su existencia.

Buenas prácticas educativas. la experiencia del CEIP Figueruelas: “PEQUEÑAS PUNTADAS GRANDES REDES”

María Comenge Gracia

Resumen

La mente es como un paracaídas, no sirve de nada si no se abre. Como docentes, tenemos una gran responsabilidad. Pero no por tener la mente abierta, sino de dar la clave y encontrar la llave para abrir otras, desde el más riguroso respeto a las individualidades de cada alumno y alumna. Cuando me pidieron colaboración para llevar a cabo este taller o ponencia me dio mucho vértigo (y aún me da). ¿De qué iba a hablar? ¿Qué podía contar y aportar? Pues lo que realmente puedo aportar es cómo se produjo la apertura de mi mente y la de mis compañeras de Centro, la apertura de mi paracaídas, (que se produjo no hace tanto tiempo). Y lo que voy a intentar contaros es un recorrido, un viaje hacia una forma de ver a las personas totalmente diferente. Comentar que en Figueruelas, por parte del Equipo Docente de mi Centro, existía cierta sensibilidad hacia el tema de la Diversidad de Género y cierta apertura a recibir formación concreta al respecto. Así, esta exposición constará de dos partes, la preparación del viaje, por un lado, y, por otro, de cómo a veces el viaje puede acabar en destinos maravillosos que nunca habías planeado. Es como si preparas tu mochila para un fin de semana en la playa, pero, al final, te encuentras ascendiendo el Aneto. Pequeñas puntadas, grandes redes... Éste es el título de un proyecto de centro que recientemente ha recibido el tercer premio de los Premios Irene que convoca el Ministerio de Educación y Formación Profesional. En este proyecto se establecieron redes, redes entre toda la comunidad educativa e incluso personas, estamentos e instituciones de la localidad y el entorno. Todas ellas trabajando en torno a la diversidad. Esperamos que aquí hoy, se logren crear también redes. Pero, ¿cuál fue nuestro punto de partida para tener tan clara nuestra idea de igualdad, de género y de diversidad? Partimos de diversos aspectos: Normativa vigente que se imponía y obligaba a tener a los Centros un Plan de Igualdad. Una realidad social de la cual no hace falta ni hablar... En el curso 2018-2019 el Ceip de Figueruelas comenzó su andadura como Centro único, desglosado del CRA al que pertenecía. Ello conllevó tener que elaborar toda la documentación del Centro y, comenzamos con nuestro PEC y nuestros 10 principios de identidad, principios que siempre tenemos muy presentes en todas las actividades e incluso decisiones que tomamos. Entre estos principios, incluimos la Igualdad de género y el respeto por la diversidad sexual, por lo que debía de ser un hilo conductor en toda nuestra actividad docente. Así que nos pusimos manos a la obra y es ahí, en los comienzos, donde detectamos las primeras dificultades o, mejor dicho, necesidades: tanto entre las familias, entre nuestro alumnado y entre el propio Equipo Docente. A ciertas familias era difícil llegar. Hicimos alguna charla a la que acudió, como podéis imaginar, el sector más sensibilizado con todo lo relativo a la Igualdad. En total 4 personas. Respecto al alumnado necesitábamos conocer de qué punto partíamos. Realizamos una experiencia inspirada en algunas de las que Yolanda Domínguez ha llevado a cabo y el resultado fue tristemente sorprendente. Elegimos alumnado al azar de cada edad y les formulábamos preguntas sobre imágenes de publicidad o sobre cultura general. Descubrimos que los estereotipos y la interseccionalidad estaban muy instaurados. La solución que encontramos era partir de la formación del Profesorado. ¿Cómo educar en Igualdad si nosotras mismas no lo teníamos claro? Comentar que esta formación comenzó en el curso 2018-2019 y aún hoy en día seguimos en ello... Teníamos varios objetivos en nuestra formación, pero básicamente se resumían en estos 3. Aclarar conceptos. ¿Igualdad de género? ¿Sabemos la diferencia entre género y sexo? ¿A qué nos

referimos con violencia de género? ¿Qué es la diversidad sexual? ¿Y la identidad de género? ¿Siglas LGTBIQ+?... Visibilizar y cambiar la mirada. Es mucho más efectivo (aunque más difícil) cambiar nuestra forma de ver las cosas y plasmarlo en nuestro quehacer diario que realizar una gran actividad aislada. Desarrollar una estrategia de acción. ¡que también hace falta! Revisión de documentos, actividades específicas, elaboración del Plan de Igualdad, puesta en marcha de Jornadas, etc. Es necesario pasar a la acción. Además de tener unas pautas metodológicas y organizativas que cada curso escolar recordamos y ampliamos, cabe señalar que cada curso escolar se lleva a cabo unas Jornadas de Igualdad que se han convertido en una verdadera seña de identidad como Centro y que logar involucrar a todos los sectores de nuestra Comunidad Educativa. Pero hacía falta un cambio entre nosotras real, profundo. De nada sirve hacer unas jornadas o una gran actividad con un potente título si no somos capaces estos principios, de creérmelos. Y llega la toma de conciencia. Y llega el darse cuenta de que hay muchos sectores entre nuestro alumnado a los que hemos hecho invisibles, simplemente porque no los hemos visto, no hemos mirado hacia ellos. Y es cuando nos damos cuenta que, ser invisible, no es un superpoder. A veces también, en todas las facetas de la vida, hace falta también un poquito de magia o dinamita... Y llegó a nosotras a través de un testimonio de la mamá de una alumna de un Centro Público de la zona que conocíamos. Y abrimos un armario, el más profundo del colectivo LGTBIQ+. Ninguna conocía el significado de esa sigla, la I. Pero una vez que abres esa puerta, es inevitable entrar en ella... Podría entrar en temas biológicos sobre cromosomas, hormonas, ovotestes, gónadas... Hay más de 40 condiciones intersexuales con nombres increíbles. Pero esta definición me parece bastante esclarecedora: Cualquiera que haya nacido con un cuerpo sexuado distinto al promedio típico femenino o masculino. ¿Qué ocurre? Que como otras condiciones o situaciones no se ve... que como docentes no conocemos la genitalidad, ni la carga hormonal, ni el cariotipo de nuestro alumnado. Así que, para no meternos en jardines, decidimos normalizar dentro del binomio masculino-femenino y, por supuesto, heteronormalizar. La incidencia en la sociedad se encuentra entre el 0,05 y el 1,7 % (¡¡¡Igual que la incidencia de personas pelirrojas!!!). Y ¿en la escuela? Muchos alumnos o alumnas no se están viendo representados cuando mostramos imágenes del aparato reproductor masculino o femenino, de cuando categóricamente decimos que un ser vivo realiza si o si la función de reproducción o cuando explicamos que una mujer o un hombre son de una determinada manera. Pero, ¿tanto influyó su testimonio?: " Cuando nació mi hija a mí me cambió el mundo. En el momento de nacer, me la colocaron encima y, a la vez, me fueron colocadas de golpe unas gafas... unas especiales que me hicieron pasar de ver el mundo en blanco y negro a verlo en color, a poder matizar perfectamente la amplia escala de grises, igual que los Inuits diferencian hasta 40 tipos de nieve ..." Espero haber cambiado la mirada a alguna persona que me ha escuchado aquí hoy. Espero que os haya resultado motivador el relato. Espero haber dado alguna pequeña puntada, que se convierta en una gran red... Muchas gracias.

La diversidad sexual en las aulas aragonesas

Giu Losantos

Resumen

Se puede situar el comienzo de la educación sexual en España en 1990, cuando el Ministerio de Asuntos Sociales y Sanidad lanza la campaña con el famoso anuncio sobre preservativos con el eslogan “Póntelo, pónselo”. Desde entonces no ha vuelto a ver iniciativas públicas con tal repercusión. Hasta hace relativamente poco, la educación sexual tanto en los medios, las calles o los centros educativos, como a nivel legislativo, había sufrido un parón. No es hasta 2006, con la llegada de la LOE, que empezaron a aparecer contenidos relacionados con la sexualidad. Esta ley sitúa la educación sexual como objetivo en la etapa de Secundaria y la engloba como contenido específico en la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (BOE, núm. 116, de 3 de mayo de 2006). En 2012, con la reforma de la ley, desaparecen ambos temas y no vuelven a aparecer hasta la entrada en vigor de la LOMLOE en 2020, que nombra la diversidad afectivo-sexual en su preámbulo y en el currículo a todos los niveles (BOE, núm. 340, de 29 de diciembre de 2020). Sin embargo, estas leyes no contemplan la preparación docente y delegan en los equipos directivos la decisión de realizar o no educación sexual, que está destinada casi exclusivamente al alumnado de ESO y suele ser llevada a cabo por entidades privadas, ONGs y asociaciones. A pesar de esta lenta evolución, en los últimos años estamos asistiendo a diferentes avances sociales, impulsados principalmente por el movimiento feminista, que ha vuelto a poner sobre la mesa aspectos como la igualdad de género y que demanda ahora una educación sexual de calidad en los centros educativos. A la par, el movimiento LGTBIQA+ ha permitido también grandes avances en materia de derechos sexuales. El más significativo, desde que en 2005 se legalizara el matrimonio igualitario (BOE, núm. 157, de 1 de julio de 2005) y dos años más tarde se aprobara la Ley 3/2007, que permite el cambio el sexo registral en personas trans ha sido la aprobación (BOE, núm. 65, de 16 de marzo de 2007), es la aprobación de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, impulsada principalmente por personas trans y asociaciones de familias de infancia y adolescencia trans (BOE, núm. 51, de 28 de febrero de 2023). En Aragón, desde 2018 existen la Ley 4/2018 (BOA, núm. 86, de 19 de abril de 2018) y la Ley 18/2018 (BOA, núm. 7, de 20 de diciembre de 2018), que contemplaban un directrices claras y concretas para mejorar la situación de las personas LGTBI, en especial personas trans en el ámbito educativo. En 2018 aparece la ORDEN ECD/1003/2018, que insta a “diseñar actuaciones dirigidas a toda la comunidad educativa, sobre la igualdad entre hombres y mujeres, la perspectiva de género, diversidad cultural y diversidad afectivo sexual” (BOA, núm. 116, de 7 de junio de 2018). Más recientemente, la ORDEN ECD/957/2023 (BOA, núm. 143, de 18 de julio de 2023), menciona las orientaciones para la actuación con el alumnado transexual y LGTBI, que ya venían recogidas en la RESOLUCIÓN DE 20 DE OCUBRE DE 2016, DEL DIRECTOR GENERAL DE INNOVACIÓN, EQUIDAD Y PARTICIPACIÓN, POR LA QUE SE FACILITA ORIENTACIONES PARA LA ACTUACIÓN CON EL ALUMNADO TRANSEXUAL E LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS (Dirección General de Innovación Equidad y Participación, 2016). A pesar de todos estos cambios favorables, siguen existiendo barreras para la inclusión de toda la diversidad sexual en las aulas y la educación sexual sigue siendo una asignatura pendiente. Quizá uno de los problemas es que, hasta ahora, no ha habido un interés general y genuino por parte del ámbito educativo por abordar este tema en los centros. Es

cierto que, desde la investigación y la práctica educativas, en los últimos años se ha producido un cambio de paradigma respecto a cómo se entienden la diversidad y la inclusión. Esta nueva visión cuestiona el modelo del déficit que venía guiando el proceso de enseñanza-aprendizaje y plantea un nuevo modelo basado en la diversidad como característica humana y pilar fundamental para la inclusión, promotora del aprendizaje y del desarrollo psico-social del alumnado. Pero, en esta puesta en valor de la diversidad, apenas se ha puesto la mirada en la diversidad sexual. Cuando hablamos de diversidad sexual nos referimos a todo el abanico de posibilidades que existen de cuerpos, identidades de género y orientaciones del deseo. En ocasiones se utiliza el término “diversidad sexual” como sinónimo del acrónimo LGTBI, aunque conviene diferenciar entre el hecho humano que es la diversidad sexual y aquellas personas cuya diversidad sexual es “no normativa” dentro de un contexto socio-cultural concreto. La sexualidad, por su parte, es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de toda la vida (OMS, 2006) y que sigue un proceso evolutivo con características y necesidades diferentes en cada etapa vital. Por ello y porque se trata además de un Derecho Humano Fundamental (OMS, 2015), al igual que el resto de aspectos que contribuyen al desarrollo adecuado de la persona, debe ser atendida en los centros educativos. Esta atención puede ser guiada por profesionales de la sexología, pero también por los propios docentes y familias formados y asesorados. Existe un consenso internacional respecto al acompañamiento más favorable de la sexualidad a lo largo de la vida (UNESCO, 2023). Se trata de la Educación Sexual Integral (ESI). De acuerdo con la UNESCO (2023), la ESI es un enfoque sexológico determinado, de base bio-psico-social, bajo el cual se establecen una serie de objetivos, contenidos y metodologías concretos referentes a la educación sexual. Nuevas necesidades y barreras para la inclusión de la diversidad sexual La profesional de la educación sexual viene observando en los últimos años nuevas necesidades educativas y formativas en toda la comunidad educativa, así como barreras para suplirlas. Estas son algunas: Falta de recursos, principalmente económicos y de tiempo: los talleres de ESI a menudo son anecdóticos y no tienen una continuidad que asegure el cumplimiento de los objetivos. Muchos centros no pueden costearse estos talleres, que están en manos de entidades privadas. Formación docente, no solo didáctica y pedagógica, sino como adultos de referencia de alumnado con diversidad sexual fuera de la norma, en especial alumnado trans. Cabe señalar aquí que el alumnado trans tiene unas necesidades específicas muy concretas, tanto a nivel de acompañamiento docente y familias, como organizativo y administrativo. La mayoría de docentes se ven sin herramientas para gestionar esta necesidad, tanto en el centro como con las familias. Además, muchas veces, aunque no se perciba que existe alumnado trans y LGTBI en el centro, tienen curiosidades, dudas, inquietudes, respecto a la diversidad sexual, gracias a la visibilidad que existe hoy en día y debido a la gran información que reciben de los medios de comunicación e internet. Es por ello, que son cada vez más los centros que solicitan formación docente especializada en diversidad sexual en infancia y adolescencia, que les dote de herramientas pedagógicas y didácticas, así como talleres para familias y para alumnado. Otros obstáculos que se encuentran para llevar a cabo una ESI de calidad y accesible son: Falta de concreción curricular: aunque el profesorado haya recibido formación, el currículo aragonés no especifica los contenidos ni da directrices sobre cómo abordar la diversidad sexual a diferentes niveles. Miedo a las familias: todavía existe un sector de la población que, por cuestiones ideológicas, no está de acuerdo con que cierta educación sexual se lleve a cabo en ciertos niveles educativos. Cuando hablamos de diversidad sexual, esto aumenta. Son muchos los centros que se encuentran con resistencia por parte de algunas familias, llegando en algunos casos a no renunciar

a la ESI. Preocupación de las familias: por el contrario, existen muchas familias implicadas en la ESI de sus hijos que se ven sin conocimientos y herramientas y que demandan formación específica a través de las AMYPAS y las asociaciones y escuelas de familias. Polarización del alumnado: sobre todo esto es algo que se percibe en Secundaria, donde aparecen discursos de odio hacia la diversidad sexual no normativa, lo que dificulta llevar a cabo una buena ESI. A pesar de todas estas dificultades, no son pocos los centros que, de alguna u otra forma, atienden la diversidad sexual y fomentan su inclusión. En ocasiones, a través de pequeñas acciones en días señalados o con talleres puntuales. Otras, creando asambleas, grupos de apoyo para estudiantes y protocolos a nivel de centro. Y en los casos más implicados, existe un proyecto de centro que contempla la diversidad sexual y la ESI a todos los niveles y con toda la comunidad educativa. Por último, en las universidades este tema también está empezando a ponerse en el centro y comienzan a realizarse jornadas, congresos, charlas y formaciones al profesorado y al alumnado de carreras y másteres de la rama educativa. Esta última es una de las medidas más interesantes, ya que permite dotar de herramientas básicas a futuros maestros, maestras, docentes, integradoras, orientadoras, etc., lo cual genera unas inquietudes y una seguridad que hacen posible una mayor predisposición a comprender y saber acompañar al alumnado, aunque sea con dificultades, en su futuro profesional.

¿La educación no formal contempla la diversidad de todas las personas?

Raquel Casanovas

Universidad de Zaragoza

Resumen

La reciente aprobación de la reforma del artículo 49 de la Constitución Española se establece como el último hito en la aceptación de la diversidad y la dignidad de las personas con discapacidad. En esta misma línea de reconocimiento de la diversidad se han aprobado distintos acuerdos internacionales, así como legislación nacional, sustentados por principios como accesibilidad universal e igualdad de oportunidades. Uno de los ámbitos en los que se ha producido mayor protagonismo es el educativo, con la aprobación de la última Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Con ella, se empiezan a materializar acciones concretas para garantizar el aprendizaje de todas las personas. Estos cambios, derivados de años de reivindicaciones marcan un avance conceptual en la consideración de la diversidad en la sociedad. Sin embargo, la preocupación por la accesibilidad y la inclusión no se materializa de manera equivalente en la educación no formal, especialmente en el ámbito cultural y patrimonial, a pesar de ser reconocida su importancia en la formación integral de las personas a lo largo de la vida. En este simposio se pretende dar una visión holística de dicha situación a través de comunicaciones concretas. Diagnóstico. La revisión histórica de la normativa vinculada con la educación formal y la educación no formal, es imprescindible para conocer la realidad en la que nos encontramos y poder evaluarla y valorar la implementación de acciones concretas al respecto. Puesto que en estas normas se manifiesta, constantemente, que debe garantizarse el acceso de todas las personas para el pleno disfrute de sus bienes y servicios. Así mismo, la presentación de las líneas de investigación en educación patrimonial destaca la falta de adaptación a la diversidad en la producción científica española, con especial énfasis en la escasa presencia en la formación docente. Se analizan las dificultades en la comprensión del patrimonio y se destaca el potencial de las herramientas digitales para adaptarse a la diversidad. La reflexión se centra en la importancia de utilizar tecnologías que respondan a la diversidad de las personas en actividades patrimoniales, tanto en contextos formales como no formales. Solución. En estos entornos de educación no formal, como, por ejemplo, los equipamientos culturales, la preparación y adaptación al nivel cultural de los visitantes son cruciales para mejorar la experiencia. Se destaca la importancia de comprender las capacidades y necesidades específicas según la edad y el momento vital. La empatía en el trato con el público es esencial, reconociendo las diversidades y permitiendo un disfrute pleno de la cultura. Desde la experiencia en el ámbito cultural, se destaca la necesidad de que educadores de museos, mediadores y guías posean conocimientos básicos para adaptarse a las diversidades de cada persona. La falta de formación específica en accesibilidad cultural es una carencia que afecta la satisfacción del visitante. Las propuestas que se realizan en estos espacios, también deben tener en consideración la diversidad de un público concreto, como es el de adolescentes. Fuera del aula, las actividades para adolescentes en ámbitos no formales deben ser cuidadosamente planificadas, coordinadas y ejecutadas, permitiendo experiencias enriquecedoras que complementen la educación formal. A través de experiencias de Aprendizaje-Servicio, promovidos desde el ámbito universitario, se puede fomentar el conocimiento y la sensibilización hacia la diversidad. Esta metodología educativa que fusiona el desarrollo académico con la contribución activa a la comunidad tiene un enfoque bidireccional que beneficia a todos los implicados. Un caso de éxito es "Club de Lectura más Inclusivo" en la ciudad de Huesca, en el

que a través de esta iniciativa jóvenes con discapacidad intelectual se embarcan en una experiencia de exploración literaria, convirtiéndose en un ejemplo de cómo, a través de estos principios de accesibilidad universal e igualdad de oportunidades, se genera conocimiento para todas las personas, en entornos de educación no formal. Resultados. La aprobación y el conocimiento de normativa que reconoce la diversidad en la sociedad en todos los ámbitos, especialmente en el de la educación (formal, no formal e informal), así como la formación de los docentes y otros profesionales de diversas disciplinas académicas, vinculadas a la educación no formal, y considerando el potencial de distintas herramientas, como las digitales, y el potencial de metodologías educativas como el Aprendizaje-Servicio, junto con la planificación, coordinación y ejecución de actividades en entornos culturales y de patrimonio cultural, se pueden establecer acciones concretas para garantizar la accesibilidad universal, la igualdad de oportunidades y la plena participación en la sociedad de todas las personas, sea cuál sea su diversidad.

La accesibilidad y la inclusión no se refleja de manera equivalente en la educación no formal que en la formal

Raquel Casanovas-López

Universidad de Zaragoza

Resumen

La existencia de legislación relativa a la obligación institucional para garantizar la educación de todas las personas, así como la relativa a que debe contemplarse la diversidad de cada individuo y sus necesidades educativas, es un hecho. Para ello, debemos referenciar la última ley de educación, conocida como LOMOLE, y que está basada en principios como el respeto a la diversidad en todos sus aspectos, especialmente en la diversidad de los alumnos y sus necesidades pedagógicas, la accesibilidad universal de todos los alumnos a la educación, eliminando cualquier tipo de discriminación, la inclusión y la igualdad de oportunidades. Recientemente, además, se ha aprobado la proposición de reforma del artículo 49 de la Constitución Española y, aunque aún no se ha materializado, se puede afirmar que se ha progresado no únicamente a nivel semántico, sino que también conceptual y lo que ello conlleva, la aceptación de la diversidad y la dignidad de las personas con discapacidad, que no es otra que la de cualquier ser humano. En esta modificación terminológica, en la que se modifica la voz disminuido por personas con discapacidad, se incorporan conceptos como inclusión social, entornos universalmente accesibles, participación de sus organizaciones. Esta situación se produce después de muchos años de reivindicaciones por parte de diversos colectivos sociales, y de distintos acuerdos internacionales, como la Carta de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) o la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), y normativa, alguna ya citada, que manifiesta la necesidad de considerar a todas las personas en todos los aspectos de la vida. Se debe, además, a los numerosos cambios económicos, tecnológicos, culturales, sociales y educativos que se han producido en las últimas décadas, y, sobre todo, en los últimos años, a nivel global y en concreto, a nivel nacional, que han mejorado el bienestar de todas las personas, haciéndoles también más partícipes en la sociedad en la que se encuentran. Si bien, en el ámbito cultural y patrimonial, escenario y generador de educación no formal e informal complementario en la formación del conocimiento de toda persona, esta preocupación también surge, pero no en las mismas condiciones. Y, por lo tanto, la extensión de ese concepto de accesibilidad universal e igualdad de oportunidades queda mermada o incompleta. Es necesario conocer qué leyes y qué normativas, vinculantes o no, están detrás de los avances o no en materia de inclusión y accesibilidad a esta otra educación, esencial para que cualquier ciudadano pueda comprender su realidad e identidad y pueda participar plenamente y con todos sus derechos, en ella. En esta comunicación se realiza un breve recorrido histórico a dicha normativa para conocer si estamos actuando en la educación no formal, según dictamina esta.

Tecnologías para la educación patrimonial en el contexto de la diversidad

Pilar Rivero Gracia

Universidad de Zaragoza

Resumen

En la primera parte de la presentación, como introducción, se presenta un análisis de las líneas de investigación en educación patrimonial para contextualizar el escaso peso que la adaptación a la diversidad está teniendo en estos momentos en la producción científica española, exceptuando el ámbito de la accesibilidad en museos. La presencia en la formación de docentes también resulta escasa, como puede comprobarse al analizar las guías docentes de magisterio de las universidades españolas. Y la presencia en los currículos escolares autonómicos resulta desigual en los niveles iniciales, sobre todo en la Educación Infantil. Las últimas modificaciones legislativas han hecho desaparecer prácticamente las menciones específicas al sociocultural y el patrimonio queda a veces subsumido en el término de medio físico, desligándolo del patrimonio inmaterial. En Educación Primaria, sin embargo, el patrimonio adquiere más presencia que en la legislación anterior y se incluye específicamente la visita a conjuntos patrimoniales y museos dentro del currículo. Algunas comunidades autónomas han incorporado la educación patrimonial a lo largo del currículo, pero no ha sucedido en todas ellas ni en todas las etapas educativas. A continuación, se reflexiona sobre las dificultades que presenta la comprensión del patrimonio, el potencial de adaptación a la diversidad que poseen las distintas herramientas digitales. El trabajo se centra en el análisis de las aportaciones de las tecnologías aplicadas a la educación patrimonial en contextos formales y no formales y las tendencias actuales en su utilización y en el diseño de aplicaciones y recursos. Teniendo en cuenta la normativa nacional vigente y en especial el plan nacional de educación patrimonial se argumenta la necesidad de utilizar herramientas que respondan a la diversidad de las personas que se acercan al patrimonio, tanto cuando estas actividades van orientadas a público de edad escolar como si están dirigidas al aprendizaje a lo largo de la vida y contextos no formales. Se valora el cambio producido en los últimos años de evaluar la tecnología desde el factor humano, potenciando el concepto de las TRIC (Tecnologías de la Relación la Información y la Comunicación) y presentando categorías de análisis que ponen el foco precisamente en la relación, la atención a la diversidad, la lucha contra las diferentes brechas reveladas en el uso de las tecnologías, etc. teniendo como ejemplos principales las dimensiones de evaluación del programa de Ciudades MIL de UNESCO y el factor R-Elacional, entre otros.

¿Por qué salir del aula para aprender en la adolescencia?

Ana Cristina Formento Torres

Universidad de Zaragoza

Resumen

La palabra diversidad está de moda. Es fácil oír hablar de ella, incluso la vemos habitualmente en todo anuncio, representación, intervención, ley, normativa...pero, ¿se entiende? Y lo que es más importante, ¿se refleja en nuestro actuar diario como profesionales? Cualquier publicidad de cualquier producto o servicio, así lo refleja abiertamente. Y es que la belleza del mundo y de los seres humanos está en esa variedad que nos hace impredecibles e imprevisible. Todo esto lo saben bien los docentes de jóvenes que se presentan cada mañana en su aula ante sus estudiantes y sus diferencias. Su conocimiento, a través de los días, es imprescindible para que la tarea de ese curso vaya adelante. Y no es fácil, porque cada mañana, la variedad puede variar, y durante ese día todo vuelve a mostrarnos de nuevo las grandes diferencias que nos hacen únicos. La adolescencia es un periodo complicado. Su inmadurez les hace no darse cuenta de que las recompensas no siempre son inmediatas, a la vez que sienten sus emociones a flor de piel, el ánimo se altera con facilidad y la atención al trabajo y al estudio, presenta una bajada en el interés y en el esfuerzo. Junto a esto, se empieza también a cuestionar lo que hasta entonces se había tenido como seguro y fiable. Fuera del aula hay muchas e interesantes experiencias. Unas, pueden ser positivas y otras no tanto. Pero desde luego, se hace necesario la presencia de la juventud, en otra realidad que no sea la de su día a día. En este caso, no cualquier actividad va a ser la adecuada. En ámbitos no formales, la realización de actividades para adolescentes, deberían llevar una sólida preparación, no sólo a nivel de contenidos sino también a nivel de dinámicas, materiales y personal cualificado. Para conseguir unos adecuados resultados, es fundamental la coordinación con la institución que organiza u ofrece esos servicios, por ejemplo, el conocimiento de la finalidad o los objetivos que se desean conseguir. También, de manera imprescindible, se deberían tener claros los medios que se van a usar para la realización de la actividad. Cuando se trabaja fuera del aula, la experiencia puede ofrecer un complemento imprescindible de contacto con el mundo real y puede, a su vez, conseguir una formación de más calidad. E incluso, desde los errores de funcionamiento que se produzcan. En ese caso, también se podría obtener un aprendizaje, ya que la educación desde y por la tolerancia podría empezar desde allí. Desde el error y con el humor, se podría potenciar la creatividad de los alumnos para solucionar los problemas y conflictos, pero también propiciar experiencias de aprendizaje sobre la convivencia y la paz. En este trabajo se va a revisar las necesidades y las condiciones que un grupo de estudiantes en la adolescencia precisarían, para obtener los aprendizajes que les ayuden a reforzar y a ampliar la perspectiva que desde el aula van construyendo.

Conocimiento y empatía: la esencia de un buen educador

Araceli Fernández del Campo Carrillo

Universidad de Zaragoza

Resumen

Trabajar en un centro cultural implica tener un nivel elevado de conocimientos acerca de todo aquello que se va a comunicar y explicar, con recursos transversales y suficiente información para poder satisfacer las demandas culturales e intelectuales del visitante. Toda esta preparación supone un esfuerzo grande y un trabajo continuo de actualización. Por otro lado, es necesario saber adaptar ese contenido al nivel cultural de los usuarios, que abarca desde niños con un conocimiento basado en la curiosidad, gente con desconocimiento total de lo tratado hasta auténticos expertos en la materia. Esta parte es esencial para poder mejorar la experiencia del visitante y hacerla plenamente satisfactoria. Sin embargo, en ocasiones, se deja de lado el hecho de que la edad, el momento vital y el nivel de desarrollo implican unas capacidades y unas necesidades muy concretas, que si se desconocen y no se ponen en práctica son capaces de hacer que todo ese trabajo previo de estudio, preparación y adaptación quede incompleto. Este es el motivo por el que, desde hace años, trabajo en la importancia de que los educadores de museos, mediadores y guías que se dedican al mundo de la divulgación cultural y trabajan en museos como profesionales de diferentes ramas puedan tener unos conocimientos básicos de lo que es un trato adecuado según las diversidades de cada persona. En el trato con el público es esencial la empatía, que ayuda a poder reconocer en los otros incluso aquello que no nos es cercano y permite darles espacio también en el disfrute de la cultura. Desde mi experiencia, he podido detectar que el mundo cultural tiene unas carencias elevadas a la hora de acercar y hacer accesibles sus contenidos, y si los trabajadores culturales no han recibido formación específica en este tema su labor no es todo lo satisfactoria que debería. Además, la práctica en este sentido lleva a desarrollar unas herramientas que son muy útiles a la hora de trabajar con todo tipo de personas y colectivos y que se pueden extrapolar a cualquier evento, taller, visita o mediación cultural, aportando seguridad y confianza al trabajador y un mayor nivel de disfrute para el visitante.

Descubriendo horizontes literarios: Un club de lectura más inclusiva que rompe barreras

Cecilia Latorre-Coscolluela

Universidad de Zaragoza

Resumen

La inclusión social y educativa se ha convertido en un aspecto fundamental de la sociedad contemporánea. En este contexto, surgió el "Club de Lectura más Inclusivo" en la ciudad de Huesca. Se trata de una experiencia de Aprendizaje-Servicio que reúne mensualmente a un grupo de jóvenes con discapacidad y algunos estudiantes universitarios/as que actúan como guías del encuentro. El núcleo de esta iniciativa radica en la conexión entre el aprendizaje y el servicio a la comunidad, con un enfoque especial en la promoción de la lectura y la inclusión de estos jóvenes con discapacidad. En cada encuentro mensual, tanto jóvenes con discapacidad como estudiantes universitarios se embarcan en una experiencia de exploración literaria. La selección de lecturas se realiza cuidadosamente, optando por textos en formato de "lectura fácil" para asegurar el acceso y la comprensión universal. Esta adaptación no solo facilita la participación de los jóvenes con discapacidad, sino que también promueve la diversidad literaria, abriendo puertas a una gama más amplia de experiencias y perspectivas. La dinámica central del club gira en torno a la responsabilidad compartida y el compromiso mutuo. Tras la elección de una lectura, los jóvenes con discapacidad se comprometen a leerla antes del siguiente encuentro mensual. Este compromiso no solo fomenta la autonomía y la autodeterminación, sino que también refuerza el sentido de responsabilidad y pertenencia en el grupo. La anticipación del próximo encuentro se convierte en un estímulo adicional para la participación activa y la construcción de vínculos significativos. Durante estos encuentros mensuales, el "Club de Lectura Más Inclusivo" trasciende los límites convencionales de un grupo de lectura tradicional. Las actividades y dinámicas diseñadas se centran en la interacción y el diálogo, creando un espacio propicio para el intercambio de ideas y la construcción de conexiones sociales. Este enfoque no solo fortalece las habilidades de comunicación y expresión de los jóvenes con discapacidad, sino que también desafía a los estudiantes universitarios a replantearse sus propias percepciones y enriquecer su visión del mundo de la discapacidad. En el núcleo de esta experiencia se encuentra el Aprendizaje-Servicio, una metodología educativa que fusiona el desarrollo académico con la contribución activa a la comunidad. Los estudiantes universitarios no solo actúan como facilitadores del club de lectura, sino que también aprenden de manera significativa al comprometerse directamente con la inclusión y la diversidad. Este enfoque bidireccional no solo beneficia a los jóvenes con discapacidad, sino que también transforma a los estudiantes universitarios en agentes de cambio, sensibilizándolos ante las barreras y desafíos que enfrenta la comunidad con discapacidad. El impacto del "Club de Lectura más Inclusivo" de Huesca se refleja en el empoderamiento de los jóvenes con discapacidad, que encuentran un espacio donde sus voces son valoradas y sus habilidades reconocidas.

New alliances between exercise professionals and pedagogists in school in hospital. The Physical Literacy perspective

Simona Ferrari y Paolo Raviolo

Unirsità Cattolica del Sacro Cuore (Italy) y e-Campus University (Italy)

Resumen

The focus of the symposium is on the development and validation of a theoretical and practical teaching and learning framework based on the key concepts of Physical Literacy (PL) in non-standard educational contexts, such as schools in hospitals. The analysis of the literature demonstrates that there is a lack of studies regarding the theoretical framework and practical application strategies of PL that can bring a significant improvement to the development of motor skills in hospitalization conditions. The framework of PL developed by Jurbala (2015) demonstrates how the dimensions of PL concern areas such as cognitive and behavioral which, although related to the purely motor ones, require different approaches from those adopted so far. According to Morgan (2019) in fact, qualitative investigation methods have more potential to measure/evaluate the affective and cognitive domains than the physical ones typical of physical literacy demonstrating how a motivational climate of mastery is created when organizing tasks that are multidimensional, designed for variety and enjoyment and are differentiated to meet the needs of all patient-learners (Morgan, K., 2019). To promote and develop high-quality physical literacy pedagogy, motor science experts should also consider creating a climate of caring (Fry M, Gano-Overway, 2010), empowerment (Appleton P, Nikos N, Qusted E., 2016) and motivation (Keegan R, Spray C, Harwood D, et al, 2010). Furthermore, a climate of ownership is achieved when the teacher encourages students to make decisions; and when students are focused on learning, effort and improvement. Education and health are two closely related aspects that support and increase the physical and mental well-being of young people and, consequently, children. In this contribution we therefore present the result of the three-year research work of the Catholic University of the Sacred Heart and of the eCampus University, in collaboration with the hospital school “IC Salvo d’Acquisto” and the Maria Letizia Verga Center in Monza (Ferrari et al, 2022) which consists in the elaboration in a rubric of skills for planning and assess hospital motor education curricula. This tool is built on the Jubala PL model (2015), the ministerial guidelines for the first cycle (Miur, 2012) and the dimensions of the ICF-CY (OMS,2007).

Referencias

Appleton P, Nikos N, Qusted E, et al. Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychol Sport Exerc.* 2016;22:53–65.

Borghi, A. M., & Cimatti, F. (2010). Embodied cognition and beyond: Acting and sensing the body. *Neuropsychologia*, 48(3), 763-773.

Carenzio A. (2015). Scuola estiva in Ospedale con gli EAS. In Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

Carenzio A., Ferrari S. (2021). *Situazioni didattiche non standard*. In Rivoltella P. C., *Apprendere a distanza*. Milano: Raffaello Cortina.

Carenzio A., Rivoltella P. C. (a cura di) (2016). *Nessuno escluso, Formazione e strumenti per la Scuola in Ospedale*. Parma: Junior.

- Ferrari S., Terrenghi I., Messina S. & Raviolo P. (2022). Body, space and learning in hospital schools. *Corpo, spazio e apprendimento nella scuola in ospedale*. QTimes, anno XIV (3) Doi: 10.14668/QTimes_1433
- Fry M, Gano-Overway L. Exploring the contribution of the caring climate to the youth sport experience. *J Appl Sport Psychol*. 2010;22(3):294–304.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental psychology*, 43(6), 1447.
- Jurbala, P. (2015). What is physical literacy, really?. *Quest*, 67(4), 367-383.
- Jurbala, P. (2015). What is physical literacy, really?. *Quest*, 67(4), 367-383.
- Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus neuroconstructivism: rethinking the study of developmental disorders. *Developmental psychology*, 45(1), 56.
- Keegan R, Spray C, Harwood D, et al. The motivational atmosphere in youth sport: coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *J Appl Sport Psychol*. 2010;22(1):87–105.
- Morgan, Kevin. (2019). Applying the TARGET Pedagogical Principles in Physical Education to Enhance Students' Physical Literacy. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 90. 9-14. 10.1080/07303084.2018.1535339.
- OMS (2007) ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti. Gardolo: Erickson.
- Rivoltella P.C., Modenini M. (a cura di) (2012). *La lavagna sul comodino*. Scuola in ospedale e istruzione domiciliare nel sistema di istruzione lombardo, Milano: Vita e Pensiero.
- Tomasello, M. (2018). How children come to understand false beliefs: A shared intentionality account. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(34).
- Whitehead 1, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138.

School in hospital: teaching and learning in non-standard scenarios

Alessandra Carenzio

Università Cattolica del Sacro Cuore

Resumen

The experience of school in hospitals in Italy originated in the 1950s, primarily providing support to young patients hospitalized for extended periods in pediatric wards. It was only towards the end of the 1980s and in the subsequent decades that a more established system began to take shape, catering to the age group spanning from three to eighteen years old students (Carenzio, Rivoltella, 2016). Year after year, the Ministry of Education provided regulatory guidance to support students' rights. Nowadays, the situation of school in hospital is a consolidated entity in the panorama of education.

The contribution intends to present the framework of school in hospitals within the realm of the so-called non-standard teaching and learning scenarios (NSTLS), an intriguing context to study the role of innovation, design principles, assessment, and the impact of technology. Unlike standard settings, where innovation is often linked to the vision of school leaders or the initiative of experimental trends, in non-standard teaching and learning scenarios innovation is inherent in the specific "school arrangement" activated in a fertile ground for hybridization. Broadly defined, NSTLS encompasses all those school situations in which teachers are not able to teach in a "traditional way", where space and time are precisely arranged, and bodies and relationships are well organized. Through case studies, tools and examples, the contribution will reflect on the role of teachers and teaching, referring in particular to the experiences in Lombardy Region.

Body and teaching in hospital schools in Lombardy, the outcome of the research

Simona Ferrari

Università Cattolica del Sacro Cuore

Resumen

We will present and discuss the results of the first two phases of the research. After a systematic literature review on sport therapy and physical education in schools in hospital, the first phase of the study took place during 2022/2023 school year with the following research questions:

D1: What kind of spaces dedicated to physical education can be found in the 36 hospital school sections in Lombardy (IT)?

D2: How much is the body activated in educational practices? Are these practices individual or small group-based?

The research tools used in this phase were a teacher's questionnaire (n=41); a grid to analyze images of spaces (n=17) and a grid to analyze motor activity (n=16) proposed by teachers.

Results showed that a) the body is predominantly considered as sick and not to be activated; b) Sport therapy is perceived as healthcare, not connected to Education; c) Motor activities are frequently carried on by third parties and are outside of the school curriculum.

These results lead us to the second phase in which research group introduced the Physical Literacy framework to help teachers to deal with embodied cognition and to link together sport therapy and school programming. Physical Literacy represents a communication and co-planning framework among different professionals, useful to introduce motor activities and wellbeing into teaching practices and to assess its impact. From June to December 2023, the project : 1) provide a valid and reliable rubric for the assessment of student learning outcomes, based on: (i) the Jurbala Physical Literacy model (2015), (ii) the Italian ministerial guidelines for the first school cycle (Miur, 2012) and (iii) the International Classification of Functionality (ICF-CY); 2) define a practical example of an educational laboratory in which the learning activities are designed together by sports therapists, sports scientists and education experts; 3) provide kits or educational tools for the planning and implementation of PL activities in schools in hospital and beyond.

Physical literacy as a design framework – the rubric as a design tool

Paolo Raviolo

Università eCampus

Resumen

The concept of Physical Literacy (Whitehead 1993; Jurbala, 2015) is a convergence ground among teachers' work, experts in motor activity and healthcare personnel in the hospital school environment. It allows to reflect on learning and to design learning paths in the perspective of: (a) embodied cognition (Borghi & Cimatti, 2010): close connection between mental functions and interactions between body and environment; (b) neuroconstructivism (Karmiloff-Smith, 2009; Tomasello, 2018): influence of the quality of the interactions with the physical and social environment on the individual's ability to understand and to develop adaptive strategies; (c) strategic role of motor activity in the activity of information processing; (d) activation of self-regulation processes and development of empathy (Hughes & Ensor, 2007).

Precision-based exercise programme and school in hospitals: a new alliance to promote physical literacy in children, adolescents and young adults with haematological malignancies

Tommaso Moriggi, Marta Corti

Resumen

Background: Physical activity, exercise and sport have a positive influence on brain structure, cognition, academic achievement and skills development. Teachers of school in hospitals support children in their intensive phases of cancer treatment through a personalized relationship by encouraging the development of school subjects and skills. Unfortunately, no opportunities are granted to use exercise during medically fragile children's academic career. There is a need for research projects exploiting physical literacy as a method to relate physical activity with the educational activities inside the hospital. The Sport Therapy research project is based in a public hospital in the Northern area of Italy (Centro Maria Letizia Verga - IRCSS Fondazione San Gerardo dei Tintori, Monza) and is working in partnership with 2 educational departments (eCampus University and Cremit - Cattolica University, both in Milan) to evaluate the impact of a pilot study on physical literacy. The teachers of the Lombardy School in Hospitals have had the opportunity to be trained to use the concepts of physical literacy in hospitals as a way to promote the acquisition of body awareness, inclusion and learning of pupils. *Methods:* Teachers participated in 3 online seminars and 1 in vivo lesson. The safety of all exercises used during the activities was checked by exercise professionals with expertise in working with medically fragile children. As a final production, they had to formulate a possible lesson using physical literacy concepts. *Results:* 34 teachers participated in the training and 25 lessons were described using physical literacy concepts. Over the next few months, the lessons will be implemented by sports professionals in collaboration with educational professionals. Finally there will be 2 products: 1) a kit with the appropriate tools suitable for the teachers to apply a physical literacy programme. As part of the kit, we can count on booklets with adapted exercises, the rubric, the observation form and sports tools.; 2) a virtual kit on a multimedia platform made up of practical videos where different lessons will be available to other school in hospitals teachers. *Conclusion:* The training and standardised kits will help to apply physical literacy concepts in a safe manner and in accordance with national government guidelines, which are suitable for schools but not for schools in hospitals.

The physical literacy framework in school curriculum design

Federica Lavagnini

Resumen

The introduction of the kits developed in the project could have meaningful applications, such as the design and implementation of physical education activities at different school levels, from 6 to 18 years of age. The rubric is intricately linked to the underlying principles guiding the formulation of the academic curriculum for different school grades. It not only facilitates a systematic approach to assessment but also aligns seamlessly with the logical frameworks shaping the educational curriculum.

The primary advantage of utilizing the rubric in the planning, execution, and evaluation of teaching methods lies in its focus on Physical Literacy. This approach represents a conceptual shift, emphasizing motor activities not in a competitive light but rather to enhance overall well-being. Furthermore, the rubric demonstrates remarkable adaptability, enabling it to be tailored to individual students or diverse groups. This adaptability is evident in its applicability across non-traditional settings, such as school in hospitals, as well as within inclusive educational settings that celebrate and accommodate diversity.

In essence, the rubric emerges as a versatile tool, bridging the gap between theory and practice in physical education. Its integration into the educational landscape reflects a commitment to nurturing not only physical competence but also fostering a holistic understanding of well-being, thereby catering to the unique needs and circumstances of each learner.

Experiencias docentes inclusivas en educación física: de la teoría a la práctica

Alejandro Moreno Azze.

Universidad de Zaragoza

Resumen

La diversidad en el aula es una realidad sobre la que la sociedad ha sido exponencialmente más consciente en los últimos años, hasta el punto de ser uno de los pilares básicos contemplados en las leyes educativas vigentes. Sin embargo, se hace necesario aclarar el concepto “diversidad”, ya que tradicionalmente quedaba reducido a ser entendido como un sinónimo de “discapacidad”. La diversidad debe entenderse como un todo que aglutina realidades como las altas capacidades, creencias y culturas, identidad de género, etc. De esta forma, el hecho de poder enfrentarse a diferentes contextos y vivenciar la mayor cantidad y variedad de experiencias reales durante las diferentes etapas de la vida se convierte en una situación de aprendizaje muy enriquecedora para cualquier persona. Esto resulta mucho más relevante para el caso de los docentes en su proceso de formación inicial, lo que les permitirá trasladar a su futura acción docente las sensibilidades y destrezas para garantizar una mayor calidad humana y formativa a sus sesiones.

Con todo ello, en este simposio se presentan seis ponencias fundamentadas en experiencias docentes en contextos diferentes de la formación en actividad física y deportiva. De esta manera, las tres primeras se centran en la práctica de diferentes actividades en el entorno natural. Se parte de una propuesta desarrollada dentro de la formación inicial de los maestros, seguida de una experiencia real en un centro educativo. Les acompaña la reflexión desde el punto de vista de un estudiante en formación, que sirve como enlace entre las dos exposiciones anteriores. Así, su vivencia durante los años de formación permite plantear posibles líneas de mejora dentro de los planes de estudio o la forma en la que éstos se implementan, de cara a adquirir las competencias necesarias para poder afrontar en un futuro cercano del diseño de actividades de manera autónoma. A continuación, la cuarta ponencia presenta una herramienta que permite al profesorado la detección de conductas de altas capacidades durante el propio desarrollo de las sesiones de Educación Física, en la que los juegos son el principal método de trabajo. Este recurso facilitará la adopción de estrategias metodológicas idóneas para aplicar en el aula con estas personas, con el objetivo de individualizar el aprendizaje, adaptando el ritmo de trabajo y las exigencias a la diversidad del grupo. Finalmente, las dos últimas ponencias presentan la puesta en marcha de una escuela inclusiva de fútbol para niños y niñas con discapacidad intelectual, poniendo de manifiesto el beneficio que puede suponer a los docentes en formación (en este caso, en contexto de Máster Universitario) el hecho de participar activamente en las sesiones, conviviendo y aprendiendo de las personas con discapacidad.

El medio natural como entorno inclusivo

Carlos Peñarrubia

Universidad de Zaragoza

Resumen

Contexto: La experiencia didáctica que se presenta se enmarca en el contexto de la formación inicial de Magisterio en Educación Primaria. En concreto, se trata de una colaboración entre futuros maestros y maestras de Educación Física, desde la asignatura optativa de Actividades en el Medio Natural y la asociación Special Olympics Zaragoza.

Diagnóstico: El diseño de los proyectos docentes de las distintas asignaturas se encaminan a capacitar al estudiantado de las competencias requeridas para el diseño de situaciones de aprendizaje, de manera que puedan identificar las características propias de cada contexto y poder incorporar las adaptaciones más adecuadas. Sin embargo, las situaciones de docencia en contextos reales se reducen, en la mayoría de casos, a los períodos de prácticas escolares. Así, la necesidad de poder tener un mayor acercamiento a contextos reales desde las diferentes asignaturas es una demanda común entre los futuros docentes.

Solución: Se ofrece al estudiantado la posibilidad de llevar a cabo un trabajo de diseño e implementación de diferentes rutas de senderismo y de bicicleta todo terreno (BTT) abiertas a la participación conjunta de deportistas de la asociación Special Olympics, familiares y allegados. Para ello, deben considerar no solo las pautas de seguridad tratadas desde la asignatura, sino también contemplar la accesibilidad de dichas rutas. De esta manera, se solicitan los siguientes ítems:

- Temática y justificación.
- Objetivos.
- Lugar donde se desarrollará la actividad y descripción del recorrido completo.
- Material necesario.
- Desarrollo de la sesión, contemplando tanto la duración como las diferentes actividades que puedan ser implementadas dentro de la misma.

Una vez finalizada la actividad, se requiere del grupo de trabajo una reflexión sobre los puntos más destacados (tanto positivos como aspectos de mejora), para darlos a conocer al resto de estudiantes.

Resultados: En los dos últimos cursos académicos se han llevado a cabo 14 salidas (8 de senderismo y 6 de BTT), en las que han participado un total de 71 estudiantes. Las conclusiones mostradas son coincidentes en todos los grupos. Destaca, en primer lugar, la parte formativa de diseño previo, con la comprobación del recorrido y la anticipación de posibles incidencias (cruces, lugares poco adaptados para según qué características de los participantes...). Por otro lado, se han señalado los aspectos emocionales o de crecimiento personal, como puede ser la propia convivencia con el grupo unificado de deportistas o el hecho de romper las barreras preconcebidas que puede suscitar la discapacidad.

El sendero lector

Manuel Segura

Universidad de Zaragoza

Resumen

Contexto: El Sendero Lector es una actividad con carácter educativo que está abierta para los alumnos de Educación Primaria del centro educativo, así como a sus familias, todo el profesorado y el voluntariado del centro educativo perteneciente a la ONG FISC. A través de esta actividad, el centro educativo pretende ser un garante de la equidad y la inclusión de todo el alumnado a través de la organización de sus propios recursos, la corresponsabilidad, la colaboración, el trabajo en equipo y la participación activa de todos los sectores que constituyen la comunidad educativa.

Diagnóstico: El centro educativo se encuentra situado en el distrito centro, aspecto que conlleva la ausencia de zonas verdes y espacios naturales en un radio próximo. Así pues, teniendo en cuenta el contexto que nos atañe, se pretende que dicho “déficit” de espacios naturales y zonas verdes se convierta en un activo y en un punto de partida, revertiendo la situación, y desarrollando actividades basadas en el medio natural tanto a nivel centro como en colaboración con otras instituciones que promueven este tipo de actividades, además de promover la participación de toda la comunidad educativa. Por otro lado, se ha detectado la necesidad de seguir fomentando el hábito de la lectura entre el alumnado, no encontrando contextos o actividades atractivas en las que trabajar esta competencia lectora. Con esta actividad se pretende atender desde el centro educativo con carácter extraescolar la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Solución: La actividad comienza en el Balcón de San Lázaro y consiste en una ruta en la que los participantes toman conciencia de la importancia del senderismo como actividad física en el medio natural. A lo largo del camino, que lleva a los participantes hasta la pasarela de Santa Isabel, pasando por la desembocadura del Gállego, el azud del Ebro y recorriendo gran parte de la ribera de nuestro río, los diferentes profesionales presentes tratan los siguientes temas: la lectura, la solidaridad y el cuidado del medio ambiente. En los puntos de la ruta senderista comentados se establecen paradas donde los participantes cuentan al resto de participantes un resumen del libro que han leído con el fin de crear un ideario colectivo de títulos y obras.

Resultados: Participaron 27 personas. De cara al alumnado se ha percibido como una actividad novedosa y las familias y profesorado destacan el ambiente distendido y de colaboración e integración. Sigue siendo necesaria una mayor difusión para aumentar la participación al tratarse de una actividad extraescolar en horario no lectivo. El objetivo es dar continuidad a los planes, proyectos y programas que favorezcan la innovación e inclusión entre las distintas etapas educativas. Para ello, cada centro educativo articulará los cauces y agentes de coordinación precisos y, si fuese necesario, con otros recursos que tengan relación con el alumnado y sus familias.

Desde la formación inicial hasta mi futura acción docente, ¿qué más me hace falta?

Atila Gabarrús

Universidad de Zaragoza

Resumen

Contexto: Teniendo presentes las ponencias previas se busca recabar información sobre la formación presente en el grado de Magisterio en Educación Primaria (EP) para afrontar actividades en el medio natural con alumnos con diversidad funcional y actividades con familiares de los estudiantes. **Diagnóstico:** Durante la formación que reciben los estudiantes del grado de Magisterio en EP, se pueden observar diferentes asignaturas que buscan informar al estudiantado sobre las posibles características que puede presentar el alumnado de los centros. En la mayoría de casos estas asignaturas abordan las problemáticas desde una perspectiva teórica. También se suele incidir en el reconocimiento y diagnóstico de estas características, pero no la forma de trabajar en el aula con ellas. Otro punto a destacar es la poca formación ante las familias, pues se nos dice que hemos de ser precavidos y prudentes ante estas, pero no se nos proponen actividades que simulen tutorías o charlas o como se ha comentado en las anteriores ponencias actividades que incluyan a los familiares. Por el contrario, los docentes suelen realizar proyectos que involucren la participación de alumnado en formación con colegios. Por ello nos podemos acercar a la realidad de las aulas, aunque sea en ocasiones especiales. Además, la realización de prácticas docentes y el tener que diseñar sesiones o unidades didácticas nos ponen en la piel del docente y el tener valoraciones posteriores tanto de maestros como de profesores universitarios nos hace reflexionar sobre el diseño e implementación de éstas. **Solución:** Para poder solventar esta carencia de formación y mejorar la ya impartida se podrían plantear que los docentes presentasen a los alumnos actividades con contextos reales. También el proporcionar a los alumnos herramientas aplicables en aulas reales, para generar un backup de herramientas para que los alumnos en su futuro docente no se vean sobrellevados a la hora de tener que buscar recursos o herramientas. Otro planteamiento podría ser la formación en trato con familias desde una perspectiva dialéctica. También el promover las colaboraciones con centros es muy beneficioso para el alumnado y siendo que ya se lleva a cabo, lo propio sería seguir realizando este tipo de proyectos e impulsar nuevos. **Resultados:** Podemos ver como resultados las diferentes reflexiones obtenidas en la asignatura de Actividades en el Medio Natural en la universidad de Zaragoza y las actividades planteadas con la asociación Special Olympics Zaragoza. En estas reflexiones se pueden destacar el que los alumnos planteaban como principal complicación el diseño de actividades con un grupo que en su mayoría son personas con diversidad funcional. Finalmente, el hecho de que muchos estudiantes se daban cuenta que lo diseñado inicialmente, en muchas ocasiones no era lo que finalmente terminaba pasando en la implementación.

Percepción de las altas capacidades en el aula de educación física

Mónica Aznar

Universidad de Zaragoza

Resumen

Contexto: Desde hace ya algunos años, los docentes son conscientes de la gran diversidad a la que se enfrentan en el aula (distintas capacidades, sensibilidades, realidades culturales...), que han de entender como grupo y como individuo. Cada niño/a es diferente y cada uno/a tiene necesidades específicas que es deber de la administración educativa, del docente, del centro escolar y de la familia, tratar de cubrirlas y atender a todos ellas por igual. Una de las diversidades que está presente en el aula son las altas capacidades (AACC), niños y niñas que tienen una capacidad de aprendizaje muy superior y una forma de aprender radicalmente distinta, que los diferencia del resto del alumnado de su edad. Suponen un 2,3% de la población mundial escolar según la Organización Mundial de la Salud (OMS), y deben recibir atención desde la escuela inclusiva, y atender especialmente a la gran prevalencia de esta diversidad entre las niñas, lo que hace que tenga que ser atendida con perspectiva de género.

Diagnóstico: La tasa de fracaso escolar entre este colectivo es alta, por lo que es importante la identificación desde que la persona se incorpora al sistema escolar, ya que permite sean canalizados a programas que les ayuden a desarrollar tanto sus talentos, como sus potencialidades. La detección de los alumnos talentosos debería ser sencilla de realizar, si se contara con tiempo y con unos eficientes y formados recursos humanos en los centros educativos.

Solución: Numerosos estudios muestran como los docentes son los mejores identificadores de los alumnos con alta capacidad en los aspectos relacionados con el aprendizaje, ya que al estar a diario en contacto con muchos y diferentes alumnos/as pueden disponer de indicadores suficientes para ofrecer una información completa de su capacidad y desarrollo en distintos ámbitos, así como de su funcionamiento en el aula. Más concretamente, en el aula de Educación Física (EF) en la etapa de Educación Primaria (EP), se producen procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan aún más su detección. Los juegos, los retos, el trabajo cooperativo aplicado a la EF, con actividades y retos al alcance de todos, sean cuales sean sus capacidades, permiten mostrar desde la desinhibición (cuando un niño juega se expresa mediante una gran cantidad de detalles que pueden aportarnos valiosas informaciones aspectos inconscientes de la conducta), conductas propias y detectables en escolares con AACC. Por lo tanto, abordar la detección en el aula de EF a través de herramientas que impliquen retos motrices, podría contribuir a una mejor detección de las AACC.

Resultados: Con todo ello, se ha diseñado una herramienta para la detección de esta diversidad, a través de retos cooperativos que permitirá a los maestros especialistas de EF contribuir en la detección de AACC en el aula.

La escuela inclusiva de fútbol up&down

David Falcón-Miguel

Universidad de Zaragoza

Resumen

Contexto: LA ESCUELA INCLUSIVA de fútbol Up&Down nace en el seno de la asociación familiar Up&Down, que está formada por más de 40 familias con niños y niñas con síndrome de Down. Esta asociación promueve y desarrolla todo tipo de actividades, programas y servicios encaminados a la plena integración familiar, escolar y social de las personas con síndrome de Down con el fin de mejorar su calidad de vida.

Diagnóstico: La asociación únicamente contaba con la actividad de natación como actividad deportiva, y se planteó aumentar su oferta ya que otras entidades que las prestan (p.ej. Special Olympics, Atades, Real Zaragoza) lo hacen para edades superiores a los 14-16 años, quedando sin atender en este sentido los escolares de menor edad.

Solución: Se plantea la actividad de fútbol en formato de ESCUELA INCLUSIVA o de DEPORTE INTEGRADO, ya que se abre la participación a los niños y niñas con síndrome de Down junto con hermanos, amigos, familiares y otros menores con otras discapacidades. También se plantea la incorporación como ayudantes de los técnicos de adultos con discapacidad intelectual.

Resultados: En la actualidad, la Escuela está dirigida por 7 personas (1 director, 4 entrenadores y 2 colaboradores con discapacidad intelectual) y en ella participan 19 niños (12 con SD, 2 con otra discapacidad intelectual, y 5 sin discapacidad). En este primer año de funcionamiento se realiza una sesión mensual aproximadamente, y en ellas los técnicos han valorado a los chicos a nivel condicional (velocidad y fuerza tren inferior) al principio y al final de la temporada para conocer su evolución. Se pretende para los años sucesivos ampliar el número de participantes así como la información sobre ellos añadiendo la toma de datos con cuestionarios que recojan aspectos emocionales y relacionales. Estos cuestionarios se plantearán a los propios participantes y a los técnicos y familiares, para tener una perspectiva integral y sistémica. Se espera obtener mejoras en todos estos ámbitos (motor, emocional-psicológico, relacional) a medio y largo plazo.

¿Qué medidas tomar para integrar eficazmente teoría y práctica universitaria? Participación del alumnado de máster en situaciones reales

Alejandro Moreno-Azze

Universidad de Zaragoza

Resumen

Contexto: El Máster Universitario en Evaluación y Entrenamiento Físico para la Salud tiene como objetivo formar a los alumnos a diseñar y desarrollar intervenciones de ejercicio físico para la salud, basándose en los conocimientos y aplicaciones de las distintas metodologías cuantitativas o cualitativas, a través de una labor investigadora. Para el curso académico 2023/24 cuenta con 15 estudiantes matriculados.

Diagnóstico: En la formación universitaria, con el fin de garantizar que los alumnos estén mejor preparados para afrontar los desafíos del mundo laboral, debería abordar ciertas limitaciones. Unos programas más actualizados, en los que se dieran mayor importancia a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, sería interesante para los alumnos, desarrollados bajo el trabajo conjunto entre universidades e instituciones.

Solución: Uno de los responsables, al ser profesor de la asignatura Prescripción del ejercicio físico del Máster en evaluación y entrenamiento físico para la salud, tutoriza el trabajo de dicha asignatura de un alumno, el cual muestra interés en realizarlo sobre un caso de una persona con síndrome de Down. La escuela inclusiva pretende realizar una Valoración de la evolución de la fuerza y agilidad de niños de primaria con síndrome de Down al practicar fútbol. Para ello, los niños realizarán la prueba de salto vertical y sprint lineal para posteriormente analizar el resultado. Dicho profesor, miembro de la escuela inclusiva, ofrece al alumno la posibilidad de poder participar como técnico deportivo de la escuela, diseñando y realizando las tareas relacionadas con la actividad de cada una de las sesiones, para así poder conocer de primera mano el caso de una persona con síndrome de Down, y poder continuar con su desarrollo académico.

Resultados: Proporcionar a los alumnos la posibilidad de participar en diversas situaciones en la escuela inclusiva con niños de síndrome de Down es una experiencia enriquecedora, proporcionándoles aprendizajes que la ciencia no le va a poder proporcionar. Dichas situaciones, pueden ofrecer al alumnado una satisfacción ante la posibilidad de aplicar sus conocimientos al ámbito laboral. A su vez, en este caso concreto, puede permitirle vincular los aprendizajes con su Trabajo Fin de Máster (TFM), creando un nexo entre la teoría y la práctica, favoreciendo la preparación integral del estudiante.

Desarrollo de prácticas científicas: desde Educación Infantil hasta la Universidad

María José Sáez

Universidad de Zaragoza

Resumen:

El aprendizaje científico implica que el alumnado ponga en juego una serie de destrezas y actitudes en conexión con modelos científicos. Para ello, tanto a nivel nacional como internacional, se recomienda desarrollar actividades en las que se implique al alumnado en la puesta en marcha de prácticas científicas (Larimore, 2020; NRC, 2012). Es decir, se pretende promover que el alumnado formule preguntas sobre fenómenos que ocurren en el medio, use y desarrolle modelos, planifique y lleve a cabo investigaciones, analice e interprete datos, elabore explicaciones y participe en la argumentación a través del uso de pruebas.

El aprendizaje de destrezas asociadas a la puesta en marcha de prácticas científicas debería introducirse desde las primeras etapas educativas. Además, se hace necesario considerar una transición coherente que permita al alumnado ir profundizando en habilidades científicas relacionadas con estas prácticas sobre diferentes tópicos (Tamayo, 2014).

Este simposio propone un conjunto de experiencias e investigaciones centradas en el desarrollo de prácticas científicas en diferentes niveles educativos. Se tratan de ejemplos y estudios que abordan, desde diferentes perspectivas y temáticas, el uso y puesta en marcha de prácticas científicas.

En los niveles iniciales se presenta una experiencia sobre mezclas a través del uso de espacios de ciencias de libre elección, donde el alumnado desarrolla destrezas científicas básicas, tales como la observación, la clasificación, comparación o descripción de fenómenos sencillos. En la etapa de Educación Primaria se presenta un estudio relacionado con la efectividad de la estrategia instruccional 5E como modo de abordar destrezas relacionadas con la práctica científica de indagación en el aula.

La continuidad en esta etapa se enlaza con las acciones en la formación inicial de maestros y maestras en materia de ciencias, donde se plantea un proyecto interdisciplinar que implica la recogida, análisis e interpretación de datos para dar respuesta a una pregunta científicamente orientada en torno al agua de boca de las ciudades de Zaragoza y Huesca.

Se da el salto a Educación Secundaria y Bachillerato donde, desde la evaluación curricular del modelo del modelo de proteína, se plantea una secuencia formativa con estudiantes de profesorado de Biología y Geología. Desde el uso y evaluación de modelos, se plantea su transposición a diferentes niveles dentro de la etapa de Educación Secundaria.

Vinculado con la modelización, se plantea una experiencia a través del dibujo para el aprendizaje de la anatomía humana en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, donde el alumnado construye y evalúa modelos representacionales sobre el aparato digestivo.

Las experiencias presentadas en el proyecto pretenden ilustrar cómo es posible llevar a las aulas actividades que impliquen al alumnado, desde los más pequeños hasta los estudiantes universitarios, en el aprendizaje científico más allá de los conceptos. Además, pretende ser un foro donde compartir y discutir el modo en el que se desarrollan las prácticas científicas en los diferentes niveles educativos, contemplando el cuidado en la transición entre etapas educativas.

Para ello, el simposio cierra con un trabajo de investigación que da voz a los docentes en activo: ¿qué dificultades percibe el profesorado de ciencias para poner en marcha prácticas científicas en sus aulas?, ¿qué diferencias se observan en las declaraciones dadas por docentes de diferentes etapas educativas?

Atendiendo a la diversidad en las primeras etapas educativas: un espacio de ciencias de libre elección para trabajar las mezclas

Sara Fernández López del Moral

Universidad de Zaragoza

Resumen

¿Quién no ha jugado alguna vez a hacer pociones? Las mezclas forman parte del día a día de niños y niñas y resultan de notorio interés para ellos dada su gran riqueza sensorial. Además, su comprensión resulta fundamental para acercarse a la composición a nivel microscópico de la materia, contenido de gran relevancia en etapas posteriores.

Niños y niñas poseen una curiosidad y un interés innato por conocer el mundo que los rodea y están biológicamente preparados y motivados para aprender de este. Sin embargo, varios estudios demuestran que es necesario favorecer y reforzar este potencial de nuestro alumnado para que se produzca el aprendizaje científico.

En este sentido, se ha empezado a valorar cada vez más el papel que el espacio juega en el desarrollo del aprendizaje científico, considerándolo como un agente educativo más. Desde esta perspectiva, se entiende el espacio como el conjunto de relaciones entre niños y niñas, adultos, objetos materiales y acontecimientos, yendo más allá de su concepción como simple cubículo (Kokko y Hirsto, 2021). Es en este contexto que han surgido nuevas formas de organización espacio-temporal que buscan precisamente favorecer no solo el aprendizaje del alumnado, sino también su bienestar y desarrollo integral, adaptándose a su diversidad de intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje. Entre ellas se encuentran los llamados Espacios de Libre Elección (en adelante, ECle), espacios conformados por propuestas enfocadas a la vez que abiertas a las que niños y niñas acceden libremente, relacionándose con la realidad según sus propias ideas y asumiendo así un rol protagonista en su proceso de aprendizaje (Pedreira y Márquez, 2017).

Diagnóstico

Desde la Didáctica de las Ciencias Experimentales se ha hecho uso de los ECle, incluyendo temáticas propias del ámbito científico en las propuestas. El potencial educativo de estos espacios ha sido estudiado en el contexto nacional en el ámbito de la educación no formal, siendo necesario profundizar en sus posibilidades de aplicación a contextos formales, aspecto en el que se pretende avanzar con este trabajo.

Atendiendo a la potencialidad de los ECle y la necesidad de conocer modos de introducir el uso de estos espacios para el aprendizaje científico en el contexto formal en las primeras etapas educativas, esta ponencia plantea el uso de un ECle monotemático sobre mezclas.

Solución

Se ha diseñado, implementado y evaluado un ECle monotemático sobre mezclas que se ha llevado a cabo en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria. El espacio consta de seis propuestas en las que se trabajan distintos tipos de mezclas compuestas por diferentes materiales (sólidos y líquidos). Se propone que niños y niñas observen, manipulen, comparen, clasifiquen y experimenten en contacto con los materiales, descubriendo en primera persona diferentes tipos de mezclas y cómo el resultado final varía en función de los materiales y cantidades que utilizemos.

Resultados

El espacio construido permite que el alumnado ponga en juego destrezas científicas en torno al modelo de mezcla. Cada propuesta planteada incorpora diferentes demandas que hacen que tanto pequeños como mayores trabajen habilidades científicas asociadas a su nivel de desarrollo.

El modelo de las 5E en Educación Primaria para trabajar los sentidos

Ana Aragüés Díaz

Universidad de Zaragoza

Resumen

Introducción

El aprendizaje de los sentidos en el aula de primaria se presenta como un contenido especialmente factible para ser trabajado de una forma activa. En los últimos años las políticas educativas apuestan cada vez más por modelos de aprendizaje basados en actividades de corte indagatorio (Farooq y Islam, 2023). Indagar es, en esencia, un modelo de construir ciencia. Hacer ciencia en el aula supone realizar un conjunto de destrezas tales como la observación basada en la evidencia, el planteamiento de preguntas, la búsqueda de fuentes de información, la elaboración de respuestas o la comunicación de los resultados. Una forma de acotar la idea del trabajo por indagación es a través del modelo de las 5E el cuál consta de cinco fases: Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar (Bybee, 2015). Su uso en el aula de ciencias parece haber aportado evidencias sobre mejoras significativas en el aprendizaje de competencias científicas (Bastida Izaguirre, 2019).

Objetivo

En este trabajo se estudia si el modelo indagatorio de las 5E puede ser eficaz para una enseñanza de las ciencias en la educación primaria.

Metodología

Se analizan tres aulas de primer curso de Primaria. Las actividades llevadas a cabo, relacionadas con los sentidos, fueron llevadas a cabo por la maestra tutora de cada aula. El número total de alumnos participantes fue de 54. Para la obtención de resultados, se han analizado las producciones escritas del alumnado, así como video-grabaciones de cada sesión.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten considerar que el modelo de instrucción de las 5E puede ser una herramienta eficaz para trabajar la indagación en el aula. El alumnado parece haber interiorizado el conocimiento trabajado desde el desarrollo de destrezas propias del trabajo científico (observar, razonar y reconsiderar sus respuestas hasta ser capaces de aportar conclusiones). El uso de preguntas indagatorias ha permitido a las docentes no solo conocer si los alumnos han adquirido los contenidos, sino también el modelo mental que éstos poseen, especialmente en la fase Evaluar.

Por otro lado, y en relación con la fase Elaborar, cabe destacar la importancia que tiene en el aula de ciencias la revisión de los conocimientos que han sido trabajados.

Por último, se destaca la idea que plantea el modelo en cuanto a la realización de las mismas actividades en contextos distintos. La inclusión de múltiples contextos es la que ha permitido a los estudiantes una comprensión más profunda de los conceptos.

El agua de nuestra ciudad. Una propuesta para trabajar la idea de contaminante en la formación inicial de maestros

Óscar Pueyo Anchuela
Universidad de Zaragoza

Resumen

La idea de “agua sucia” requiere de valorar el uso al que va destinado y relacionándolo únicamente con las propiedades observables (por ejemplo, su turbidez). Dada la problemática detectada, se presenta en esta ponencia una actividad desarrollada con estudiantes de 2º curso de Magisterio en Educación Primaria en las facultades de Educación (Zaragoza) y de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca) dentro de la asignatura Didáctica del Medio Físico y Químico. El contexto se desarrolla a partir de la recogida de muestras de potenciales aguas de consumo de ambas ciudades. Diagnóstico

La percepción del agua como recurso finito se generaliza a partir de la imagen, en ocasiones tergiversada de la falta de disponibilidad hídrica. Sin embargo, el problema subyacente reside en la accesibilidad al agua que pueda utilizarse para sistemas de potabilización y de riego. La disponibilidad hídrica de las ciudades de Huesca (Isuela) y Zaragoza (Ebro, Huerva o Jalón) ha requerido suministros alternativos asociados a construcción de embalses o de canalizaciones para la mejora de las aguas de suministro de boca. La percepción de agua no apta para su potabilización por aspectos sobre suciedad u objetos y materiales visibles define dichas aguas, desde una primera aproximación, como aguas sucias y de poco interés para su uso. Esta percepción, presente en el alumnado que cursa esta asignatura, emana de los conocimientos habituales sobre suciedad que se relaciona con el concepto de aguas contaminadas.

Solución

Para analizar esta problemática se ha realizado una actividad que incluye una salida y toma de muestras a las fuentes de suministro de agua y una posterior actividad de laboratorio para identificar cambios de las aguas en relación con la historia, recorrido y procesos que la han afectado para ser comparados con agua desionizada y del grifo. El objetivo final es ver la presencia de procesos físicos y químicos que afectan a dichas aguas, y cómo la disponibilidad hídrica refiere a aquellas aguas que han sufrido procesos que modifican las propiedades químicas.

Resultados

La secuencia realizada permite al alumnado aplicar diferentes estrategias, hacer mediciones, recoger datos, para analizar las características de las aguas analizadas. De este modo, durante el desarrollo de la misma el alumnado llega a la conclusión de que el problema para utilizar el agua para el consumo reside en los contaminantes químicos y no en los físicos, separados en la potabilización y posterior depuración. En otras palabras, de este modo el alumnado utiliza el modelo de mezcla en un contexto auténtico.

Modelización de proteínas: una actividad en la formación de Profesorado para crear modelos de proteínas en diferentes niveles de Secundaria y Bachillerato

Beatriz Mazas Gil

Universidad de Zaragoza

Resumen

La LOMLOE recoge contenidos relacionados con las proteínas desde 1º ESO hasta 2º Bachillerato. En el curriculum se observa que las biomoléculas, y en concreto las proteínas, se encuentran descontextualizadas a lo largo de los cursos, de tal forma que no se relacionan los contenidos de unos cursos con los de otros (Mazas et al., 2020). Así, muchos estudiantes tienen problemas para comprender el concepto de proteína y para conectarlo con otros aspectos de la genética y la biología molecular desde un punto de vista sistémico, lo cual impide comprender e interpretar hechos y fenómenos cotidianos (Törne y Gericke, 2014).

Diagnóstico

Se observa que, para poder entender el papel de las proteínas de un modo holístico, es necesario integrar los contenidos que se van adquiriendo a lo largo de la Secundaria y del Bachillerato de forma sistémica.

Solución

Se plantea una actividad con los futuros profesores de Secundaria basada en las fases de modelización Oliva (2019) en la que: 1) definición del propósito de un nuevo modelo de proteína: se asigna a cada grupo la creación de un modelo de proteína en un curso, apoyándose en el curriculum y en libros de texto; 2) elección de los signos, códigos y el lenguaje de representación: planteamiento de elaboración y materiales necesarios; 3) construcción del modelo y explicación en formato vídeo de un minuto; 4) puesta a prueba el modelo a través de mejoras planteadas por el resto. Se realizarán los cambios para mejorar el modelo en base a las aportaciones. Finalmente, se decide si se ajustan los resultados a la demanda planteada, es decir: ¿se ha construido una evolución del modelo de proteína que englobe las aproximaciones que se dan en cada nivel y permita a los estudiantes entender la función de las proteínas de un modo integral?

Resultados

Los participantes eligieron materiales como plastilina, palillos, pajitas de colores, papel absorbente y rotuladores de colores para crear sus modelos. Cada grupo realizó una aproximación al contenido de proteína en su curso, siendo los más complejos de modelizar para ellos 1º ESO y 2º Bachillerato, por el déficit y la cantidad de información, respectivamente. La puesta a prueba de los modelos se realizó en el aula para que los estudiantes pudiesen ver la progresión del modelo de proteína, aunando los modelos parciales de todos los grupos. Entre las mejoras que presentaban se encuentra la adecuación del lenguaje al nivel, fallos conceptuales, grado de profundidad o relación con contenidos previos. La práctica de modelización en el aula permite a los docentes acceder a las ideas del alumnado y conocer cómo evolucionan a través de la comunicación de sus modelos mentales, por lo que es importante trabajar estas ideas a través de la formación del profesorado.

El dibujo anatómico a través del método ORDER como estrategia para modelizar el aparato digestivo

Lorena Latre Navarro

Universidad de Zaragoza

Resumen

Tradicionalmente la enseñanza de la anatomía se ha basado la disección cadavérica o el uso de proyecciones y las lecciones magistrales. Son menos los estudios que se han centrado en el uso de las representaciones para su enseñanza en el contexto de secuencias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el avance en las tecnologías digitales o la imposibilidad en algunos casos de poder realizar disecciones ha hecho que estrategias basadas en el dibujo y la visualización hayan comenzado a desarrollarse en las aulas.

Sin embargo, dibujar de forma aislada y en momentos puntuales no es suficiente. Se hace necesario imbricar el dibujo en secuencias que ayuden al alumnado a exteriorizar sus ideas a través de representaciones y evaluarlas. En este sentido, los enfoques basados en la modelización pueden ser un modo de introducir el aprendizaje de determinadas estructuras anatómicas y su funcionamiento. Este trabajo toma como referencia una adaptación del método ORDER (Observación, Reflexión, Dibujo, Representación, Edición y Repetición) propuesto por Backhouse et al. (2017) para favorecer la comprensión anatómica del aparato digestivo con estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (en adelante, CCAFD).

Diagnóstico

La anatomía es percibida por el alumnado como una materia memorística, alejada de la comprensión de procesos y de la implicación que tiene la localización y morfología de sus estructuras en su funcionalidad. Dada esta problemática, se decidió plantear una secuencia basada en la modelización utilizando elementos del método ORDER para fomentar una comprensión más interrelacionada del apartado digestivo. En primer lugar, antes del inicio de las clases, se realizó una primera actividad diagnóstica individual en la que el alumnado debía dibujar en una silueta vacía varios aparatos y sistemas.

Solución

La secuencia planteada y desarrollada incorporaba las fases asociadas al método ORDER, vinculadas con las de una secuencia de modelización: (1 y 2) observación y reflexión, con el planteamiento de cuestiones relacionadas con el funcionamiento del aparato digestivo asociadas a imágenes proyectadas por la docente (¿cómo llegan los nutrientes a nuestras células musculares?) que invitan a la necesidad de utilizar un modelo representacional, y el análisis grupal de los dibujos diagnósticos iniciales; (3) dibujo individual con el uso de apoyos visuales del recorrido de un bocadillo por el cuerpo humano, las estructuras que participan y los procesos que tienen lugar en ellas; (4) edición, evaluación y reconstrucción entre iguales del modelo inicial construido y; (5) repetición del dibujo atendiendo a los cambios necesarios para describir el proceso.

Resultados

La secuencia planteada ayuda al alumnado detectar posibles cambios en los modelos expresados inicialmente sobre el funcionamiento y las estructuras implicadas en el aparato digestivo. Asimismo, la reelaboración de las representaciones permite visualizar una evolución en el nivel representacional, observándose un incremento en el grado de detalle y mejora en las representaciones realizadas.

Percepciones de los maestros y las maestras en activo sobre las dificultades y necesidades para la puesta en marcha de prácticas científicas

María José Sáez Bondía

Universidad de Zaragoza

Resumen

La LOMLOE recomienda abordar la enseñanza de las ciencias desde la puesta en marcha de prácticas científicas. Asimismo, siguiendo recomendaciones internacionales, plantea una introducción progresiva en el desarrollo de competencias científicas con el uso de estos enfoques educativos (NRC, 2012; OECD, 2019). Se hace necesario, por tanto, considerar la visión de los docentes sobre las posibilidades, dificultades y necesidades para la aplicación de estas estrategias en sus aulas, teniendo en cuenta las características propias de cada etapa educativa.

Objetivos de la investigación

Caracterizar las dificultades y necesidades que declara el profesorado de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria y Bachillerato para poner en marcha prácticas científicas en sus aulas.

Comparar las diferencias existentes en las dificultades detectadas en cada etapa educativa.

Metodología

Se diseñó una entrevista semiestructurada que contenía cuestiones relacionadas el modo en el que se desarrollan las clases de ciencias y las dificultades y necesidades que percibe el profesorado en la puesta en marcha de prácticas científicas.

La entrevista fue realizada a 51 docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (11 de Educación Infantil, 22 de Educación Primaria y 18 de Educación Secundaria y Bachillerato). Tras su realización, las entrevistas fueron transcritas y analizadas con el programa ATLAS.ti (v.23). Para el análisis se procedió a la construcción de un sistema de categorías que contemplaba las dificultades y necesidades externas (referidas a los recursos materiales, espaciales y temporales, así como aspectos relacionados con la programación) e internas (referidas al conocimiento disciplinar, didáctico, sobre la evaluación y el alumnado). Tras identificar las dificultades y necesidades declaradas se estableció una comparativa entre las declaraciones de los docentes de las tres etapas educativas.

Resultados obtenidos

Los resultados iniciales del estudio muestran que, a nivel general, el profesorado entrevistado declara la necesidad de recursos materiales y tiempo para desarrollar las clases de ciencias. Esta necesidad es mencionada en mayor número de ocasiones por profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria. Conforme se avanza en las etapas educativas el profesorado percibe que la carga de contenidos, unido a los tiempos disponibles para el desarrollo de las asignaturas, supone un obstáculo para trabajar a través de la puesta en marcha de prácticas científicas. Respecto a los factores internos, el profesorado de Educación Primaria es el que declara en mayor proporción dificultades relacionadas con su conocimiento didáctico y disciplinar en ciencias. El profesorado de Educación Secundaria señala en numerosas ocasiones dificultades referidas al conocimiento inicial que posee el alumnado, predominantemente en los cursos iniciales de la etapa.

Conclusiones

A lo largo de todas las etapas educativas el profesorado detecta dificultades y necesidades tanto internas como externas para poder desarrollar enfoques de enseñanza basados en las prácticas

científicas. Este hecho abre puertas al planteamiento de soluciones que ayuden a reducir las dificultades y necesidades detectadas.

Referencias bibliográficas

- Backhouse, M., Fitzpatrick, M., Hutchinson, J., Thandi, C. S., y Keenan, I. D. (2017). Improvements in anatomy knowledge when utilizing a novel cyclical “observe-reflect-draw-edit-repeat” learning process. *Anatomical sciences education*, 10(1), 7-22. <https://doi.org/10.1002/ase.1616>
- Bastida Izaguirre, D. B. (2019). Adaptación del modelo 5E con el uso de herramientas digitales para la educación: propuesta para el docente de ciencias. *Revista científica*, (34), 73-80. <https://doi.org/10.14483/23448350.13520>
- Bybee, R. (2015) *The BSCS 5E Instructional Model: Creating Teachable Moments*. NSTA press.
- Farooq, A., y Islam, M. U. (2023). Effect of inquiry method on scientific inquiry skills of elementary school students. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(2), 127-139. [https://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-II\)11](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-II)11)
- Kokko, A. K., y Hirsto, L. (2021). From physical spaces to learning environments: processes in which physical spaces are transformed into learning environments. *Learning Environments Research*, 24(1), 71-85. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0>
- Larimore, R. A. (2020). *Preschool Science Education: A visión for the future*. *Early Childhood Education Journal*, 48, 703-714. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01033-9>
- Mazas, B., Cascarosa, E., y Cortés-Gracia, Á. L. (2020). Análisis de la evolución del modelo de proteína en los libros de texto de ESO y Bachillerato españoles. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(3), 310301-310319.
- NRC, National Research Council (2012). *A Framework for K-12 science education: Practices crosscutting concepts, and core ideas*. National Academy Press.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Oliva J.M. (2019) Distintas acepciones para la idea de modelización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* 37(2), 5-24.
- Pedreira, M., y Márquez, C. (2017). Espacios de libre elección: posibilidades y límites. En M. Quintanilla (Comp.), *Enseñanza de las ciencias e infancia. Problemáticas y avances de teoría y campo desde Iberoamérica* (pp-151-157). Mario Quintanilla. Laboratorio GRECIA-UC.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3(5), 131-137
- Törne K., Gericke N. (2014) Teaching Genetics in Secondary Classrooms: a Linguistic Analysis of Teachers’ Talk About Proteins. *Research in Science Education*, 44, 81-108. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9375-9>

LIBROS

Pedagogía Diferencial Adaptativa

Mercedes García-García

Editorial Síntesis

Resumen

La invocación del concepto de diversidad evoca, inmediatamente, referencias a colectividades marginadas, ocultadas o en necesidad de intervenciones focalizadas. Emergiendo en la medianía del siglo XX, la pedagogía diferencial se constituyó con el propósito de reconocer y valorar las distinciones inherentes a los conglomerados humanos, basándose en variables como la edad, la cultura y las características cognitivas, entre otras, con el objetivo último de configurar propuestas educativas que se ajustaran más eficazmente a dichas particularidades. En una evolución de este enfoque, la educación adaptativa representa una ampliación de la visión anterior, al postular que las diferencias de relevancia pedagógica no solo emergen a nivel grupal sino también desde la singularidad de los individuos, esto es, reconociendo que dichas diferencias pueden ser preexistentes, surgir durante o manifestarse posteriormente a la intervención educativa. La pedagogía diferencial adaptativa, por tanto, se centra en la individualidad del aprendiz, sosteniendo que la eficacia metodológica es inalcanzable mediante un enfoque unívoco y que, por el contrario, depende críticamente de la personalización de las estrategias educativas para alinearse con los perfiles individuales dentro de contextos específicos. Este volumen ofrece una reflexión profunda sobre las diversas perspectivas relacionadas con la diversidad y articula una propuesta teórica innovadora, en la cual la pedagogía adaptativa se erige como una herramienta que habilita la toma de decisiones educativas personalizadas, permite una evaluación de los programas educativos bajo un prisma diferencial y legitima sus postulados a través de metodologías diseñadas ad hoc. En esencia, se propone un paradigma formativo coherente y pertinente, dirigido al profesional de la pedagogía comprometido con el elevamiento de la calidad educativa en el siglo XXI.

"Filastrocche d'Amor cortese"

Croce Costanza

Università di Palermo

Resumen

Encantadores insectos y diminutas criaturas protagonizan estas rimas impregnadas de una sólida lección moral, obra del maestro Croce Costanza. Un texto ilustrado que enseña a los niños sobre el amor en sus variadas formas: la relevancia del respeto hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el interés colectivo.

Este conjunto de rimas ilustradas resume un enfoque pedagógico y metodológico hacia la educación emocional y los valores de inclusión, puesto en práctica por el autor en sus clases. Se caracteriza por ser una lectura atractiva, accesible y directa, con una capa educativa intensa y expresiva que aflora, creando fuertes lazos emocionales, morales y éticos. El texto se presenta como un medio eficaz para transformar la enseñanza y el aprendizaje en una actividad lúdica pedagógica, a través de la identificación con los variados personajes de las rimas, sean insectos o pequeños animales, los cuales muestran que la magnitud no es una cualidad innata, sino adquirida, y evidencian que se puede ser pequeño pero capaz de experimentar grandes emociones. Un libro para todos, que, pese a su aparente simpleza, ofrece tanto a niños como a adultos motivos profundos para la reflexión, permitiendo que, a cualquier edad, se aprenda a ofrecer y recibir amor noble, un sentimiento que "eleva" y constituye un principio educativo fundamental e imprescindible.

"Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità"

Giuseppina D'Addelfio

Università di Palermo

Resumen

La combinación de filosofía y la infancia se ha convertido en una presencia creciente dentro del ámbito educativo, destacando particularmente desde los años setenta gracias a la iniciativa de Matthew Lipman, quien propuso la Filosofía para niños. Este enfoque surge como respuesta a un modelo educativo centrado meramente en la acumulación de saber, proponiendo en su lugar fomentar habilidades fundamentales como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de asombro, principalmente en el contexto escolar. La primera sección de este manual está dedicada a este enfoque o forma de concebir la "educación del pensamiento", que actualmente goza de amplio reconocimiento. Por otro lado, la segunda sección explora diversas maneras de practicar la filosofía no solo con niños y adolescentes, sino también con adultos. La parte final del libro reúne aportes sobre la importancia pedagógica de reflexionar colectivamente y formar comunidades de pensamiento. En el corazón de cualquier actividad filosófica, se destaca la importancia de tejer relaciones entre individuos, crear espacios para el diálogo y la colaboración en la formulación de preguntas y significados compartidos. La filosofía se presenta así como un camino de vida y una práctica comunitaria, cuyo aprendizaje implica apreciar a la otra persona, sus ideas y emociones, ofreciendo un contrapeso vital en tiempos dominados por el individualismo y la falta de habilidades sociales.

Exposición itinerante de arte tradicional africano: "Educación y visualidades colonizadas".

Alfonso Revilla

Universidad de Zaragoza

Resumen

Esta exposición guiada a través de la maleta didáctica se basa en el diálogo con las culturas negroafricanas a través del arte, reposicionando el discurso neocolonial y reivindicando la relevancia de las aportaciones de las culturas negroafricanas en las sociedades híbridas contemporáneas.

A través de la maleta didáctica "exposición taller" planteamos otra forma de aprender a mirar que nos aleje del etnocentrismo y reintroduzca las aportaciones negroafricanas con todo su rico bagaje cultural, para permitirnos pensar en África desde otra mirada.

"Respira. Aprende la gestión emocional a través del mindfulness y la neurociencia"

Rocío y Coral Elizondo

Editorial Sar Alejandría

Resumen

Respira: Aprende la gestión emocional a través del mindfulness y la neurociencia" es una guía esencial que ofrece herramientas prácticas y conocimientos fundamentales para navegar por el complejo mundo de nuestras emociones con la ayuda de la neurociencia y el mindfulness. Este libro profundiza en cómo nuestra mente y cuerpo interactúan en la experiencia emocional, desentrañando los misterios de nuestros procesos mentales y la forma en que pueden influir en nuestro bienestar psicológico y físico. A través de técnicas de mindfulness cuidadosamente seleccionadas y explicaciones accesibles sobre los últimos descubrimientos neurocientíficos, los lectores aprenderán a observar, entender y gestionar sus emociones de manera más efectiva. La obra promete no solo mejorar la relación que tenemos con nosotros mismos y con los demás, sino también enseñarnos a vivir una vida más consciente y equilibrada. Con un enfoque empático y empoderador, este libro es una invitación a respirar profundamente y a tomar las riendas de nuestra salud emocional, transformando nuestra forma de percibir y enfrentar el mundo.

"Tu pieza es importante"

Isabel Gil Pascual

Resumen

Diego y María están a punto de embarcarse en una emocionante aventura. A través de un rompecabezas, experimentarán innumerables historias y se encontrarán con personajes y destinos asombrosos. Aprenderán que, a pesar de las diferencias de cada pieza, todas encajan perfectamente. ¿Cómo puede ser esto?

CONFERENCIAS

Cuerpo, mente y aprendizaje en aulas más humanas

Hernán Aldana

Universidad de Buenos Aires

Resumen

La plenaria tiene como objetivo cerrar la brecha entre nuestra creciente comprensión científica del funcionamiento corporal asociado con el aprendizaje y la aplicación de este conocimiento en entornos educativos formales e informales. Es imposible dejar el cuerpo fuera de cualquier diseño curricular, fuera de cualquier entorno áulico.

En primer lugar, descubriremos como afecta la postura corporal, el corazón, la respiración y el sistema digestivo al aprendizaje. Nazareth Castellanos menciona que la experiencia que vive un estudiante en un instante áulico es irreplicable. No solo depende de su cognición, interés y formación, te está viendo y escuchando con todo el cuerpo. Por lo tanto, el término aulas más humanas se refiere al hecho de que, como docentes empáticos, debemos sentir, diagnosticar y prestar atención a la diversidad de estados corporales y mentes de nuestros alumnos mientras aprenden. A partir de nuestra sensibilidad empática intentar mejorar esos estados corporales y mentales para generar cuerpos curiosos y atentos.

Los docentes deben descartar la idea de que los estudiantes absorben instantáneamente todo lo que se les enseña, reemplazándola con una visión de estudiantes que aprenden de manera variable de muchas experiencias diversas que deberían ser proporcionadas en el aula. Este es el desafío, el diseño de actividades cognitivas, metacognitivas que incluyan el cuerpo apropiadas para desafiar, pero no abrumar a los estudiantes. A partir de esta idea nos debemos preguntar ¿de qué dependen los estados corporales de nuestros estudiantes en el aula? Podemos intentar contestar esta pregunta conociendo la importancia de la actividad física, como impactan en sus cuerpos los pensamientos emocionales, como repercute en ellos la comodidad y cómo está su cuerpo en el aula y, por último, el tremendo impacto en el aprendizaje del diseño e implementación de actividades que les permitan explorar, experimentar y aplicar sus conocimientos. Recordemos que, si no se hace nada con la información, entonces no aprenderán nada. Este conjunto de experiencias de aprendizaje cuerpo-mente se denominan aprendizaje generativo (lo que hacen y generan con el conocimiento adquirido mientras aprenden). Entre ellas actividades de elaboración como: preguntar, imaginar, evaluar, tomar apuntes, dibujar, gesticular, actuar, y la gran estrella enseñar con cuerpo y mente. Un concepto erróneo importante con respecto a la contribución de la neurociencia y la psicología educativa a la educación es la creencia de que estas pueden proporcionar mejores estrategias de enseñanza que las que existen actualmente. Es probable que este no sea el caso. Lo que estas ciencias han podido aportar es explicar por qué algunas estrategias de enseñanza pueden ser preferibles. Y uno de los aportes más presentes en la actualidad es la idea que las estrategias basadas en el cerebro-centrismo son muy perjudiciales en los entornos de enseñanza y aprendizaje. Como dijo claramente Robin Alexander, "la enseñanza, en cualquier entorno, es el acto de usar el método x para permitir que los estudiantes aprendan y". Muchas veces parece que complicamos el proceso en detrimento tanto del docente como del alumno. Demasiada pedagogía se centra en la enseñanza y no en el aprendizaje y, para colmo se deja el cuerpo fuera del aula.

La danza entre el cuerpo y la mente debe ser perfecta para lograr una educación de calidad. Prepárense entonces a vivir esta plenaria con cuerpo y mente.

Referencias bibliográficas:

Castellanos N. Neurociencia del Cuerpo. Cómo el Organismo Esculpe el Cerebro. Editorial Kairós. Barcelona.2023.

Fredrickson B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

- Haverkamp, B. F., Wiersma, R., Vertessen, K., van Ewijk, H., Oosterlaan, J., & Hartman, E. (2020). Effects of physical activity interventions on cognitive outcomes and academic performance in adolescents and young adults: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 38(23), 2637–2660. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1794763>
- Kirschner, P.A., & Hendrick C. (2020). *How Learning Happens. Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge, New York,
- Markant, D.B., Ruggeri, A., Gureckis, T.M., & Xu, F. (2016). Enhanced Memory as a Common Effect of Active Learning. *Mind, Brain and Education*, 10(3), 142-152. <https://doi.org/10.1111/mbe.12117>
- Reich, J., & Mehta, J. (2021, July 21). *Healing, Community, and Humanity: How Students and Teachers Want to Reinvent Schools Post-COVID*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/nd52b>
- Weinstein, Y., Madan, C.R., & Sumeracki, M.A. (2018). Teaching the science of learning. *Cogn Res Princ Implic*, 3(1), 2. <https://doi: 10.1186/s41235-017-0087-y>.

Diseñar hasta los límites. Estrategias para abrir nuevas posibilidades, retos y desafíos para todo el alumnado

Coral Elizondo

Resumen

La conferencia abordará la importancia y necesidad de que los docentes movilizemos a todo el alumnado hacia terrenos desconocidos diseñando hasta los límites, rompiendo con el diseño único y rígido, de forma que seamos capaces de abrir nuevas posibilidades, retos y desafíos a todos los estudiantes sin dejar ninguno en los márgenes, en los límites y desarrollando al máximo sus potencialidades.

Educación integral, diversidad e inclusión

María Caldeira

Resumen

En Portugal se ha establecido como una prioridad de la acción gubernativa la apuesta en una escuela inclusiva donde todos y cada uno de los alumnos, independientemente de su situación personal y social, encuentre respuestas que les posibiliten la adquisición de un nivel de educación y formación facilitadoras de su inclusión escolar y social. A través de varias medidas, se pueden adecuar los procesos de enseñanza a las características y condiciones individuales de cada alumno y movilizándolo los medios de que dispone para que todos aprendan y participen en la vida de la comunidad educativa en articulación con la propuesta de la Flexibilización Curricular que supone un desafío para las escuelas al darles autonomía para poder: Disponer de mayor flexibilidad curricular; Implementar el componente de Ciudadanía y Desarrollo; Constituir equipos educativos; Dinamizar el trabajo educativo en forma de proyectos; Utilizar diferentes métodos evaluativos y distintas modalidades educativas.

Salud y derechos sexuales

Nieves Moyano

Universidad de Jaén

Resumen

Resulta por ello fundamental, reconocer la sexualidad en un marco de salud y de derechos fundamentales humanos alejada de cualquier forma de violencia. Así mismo, será necesario considerar su análisis y reflexión desde un enfoque interseccional, a partir del cual analizar la sexualidad de mujeres y hombres en la sociedad actual y reconocer las dificultades y barreras existentes en este ámbito atendiendo a diversas dimensiones. Finalmente, se incide en la importancia de la educación sexual es la única forma de construir conocimiento y libertad relativa a la protección de los derechos sexuales.

Educar con elegancia: filosofía de la educación

José Carlos Ruiz

Universidad de Córdoba

Resumen

Educar es un arte, entendiendo el arte desde la perspectiva de la artesanía, es decir, la capacidad de trabajar desde la proximidad, poniendo en valor la singularidad, hasta el extremo de imprimir un sello personal en el trabajo que el maestro/a realiza. A lo largo de esta conferencia analizaremos algunas de las herramientas que, como buenos artesanos, debemos saber manejar con destreza, destacando, entre todas, la elegancia. La elegancia, en su etimología, está emparentada con la elección (eligēre), de tal manera que una persona elegante, entre otras cosas, es aquella que sabe elegir. En una sociedad que ha multiplicado exponencialmente la opcionalidad, educar la configuración del criterio es fundamental para que nuestros alumnos adquieran una personalidad sólida.

Pantallas y salud mental

Matías Real-López

Universitat Jaume I

Resumen

El empleo de las TIC se han extendido globalmente hasta el punto de que su uso se inicia en la primera infancia. Para los adolescentes relacionarse a través de internet es una realidad interiorizada que constituye la forma en que conciben su mundo. Lo que caracteriza nuestro tiempo es la interacción con el entorno, y con los demás, a través de pantallas. Estas pantallas son bien distintas de aquellas con las que hemos convivido en las décadas previas y poseen características propias que facilitan y perpetúan comportamientos que pueden llegar a ser problemáticos, e incluso patológicos. Asimismo, las características propias de la infancia y la adolescencia pueden mediar en el empleo de estas tecnologías y retroactivamente, el empleo de estas tecnologías puede interferir en el correcto desarrollo de áreas cognitivas y afectivas como son el autocontrol, la asertividad, autoestima, empatía y gestión emocional. Estos cambios podrían transformar la forma de actuar cognitivamente de toda una generación por lo que debemos prestar atención a estos potenciales riesgos.

O.U.A.D.: de la discapacidad a la diversidad

Fernando Latorre Dena

Universidad de Zaragoza

Resumen

La conferencia explicará el recorrido de la OUAD en la Universidad de Zaragoza, desde su creación legendaria en el año 2007 hasta la actualidad. De cómo ha evolucionado la atención al estudiantado y de cómo se han ampliado las áreas de trabajo de un servicio prioritario dentro del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo de nuestra Universidad. Un recorrido histórico de cómo ha evolucionado la D de la atención a la discapacidad a la atención a la diversidad, favoreciendo la plena inclusión del estudiantado en la vida académica.

Mitología, tecnología y cultura. Los nuevos dioses en educación

Alejandro Quintas Hijós

Universidad de Zaragoza

Resumen

En una época cultural donde prima el valor tecnológico por encima de todo, cabe ganar una postura que dé perspectiva. La educación es un fenómeno humano que ha cambiado solo en algunos aspectos. Lo nuevo no es tan nuevo, y lo tradicional no es tan tradicional. Conocer los mitos del presente y del pasado permite repensar la enseñanza desde una óptica amplia. Revisar valores como la verdad, el bien o la belleza facilitará repensar la educación actual. ¿Qué error cometió Narciso frente a su pantalla, y qué relación existe con los actuales smartphones? ¿Cómo derrotó la tecno-bruja Medea a la primera IA de la historia? ¿Cómo ha influido la tecnología moderna en los dioses del tiempo y nuestra manera de vivir y educar?

Se ha realizado un análisis que ha hilado una falacia extendida en la enseñanza con un mito real de la antigüedad que reflejara la diversidad ya existente para entonces. Entre las falacias analizadas y no respaldadas por un trabajo científico riguroso están la existencia de estilos de aprendizaje, el límite de 20 minutos exactos de atención en una clase, que la evaluación continua consiste en mandar muchos trabajos al alumnado, que los trabajos se asocian con el aprendizaje real producido, o que el método de descubrimiento puro es eficaz para el alumnado en general.

Por otro lado, se ha realizado un recorrido que cambiado la mirada de antiguos dioses y personajes griegos desde una nueva mirada de la diversidad, algunos de ellos con una asociación clara y otros con un planteamiento intencionalmente mitológico. Así, Homero se ha considerado que era ciego; Hermes tenía TDAH, Hermafrodito era transexual, Ares tenía el trastorno negativista desafiante, Hestia era autista de alto funcionamiento, Cassandra tenía mutismo, Hefesto era cojo, Minotauro tenía diversidad corporal, Atlas tenía trastorno de ansiedad generalizada y Aquiles tenía altas capacidades. Igualmente, se han analizado personajes de la antigüedad que han permitido repensar el presente y la educación actual; Prometeo y Epimeteo se han usado para ejemplificar el error del planteamiento actual en los trabajos de equipo; se ha recordado en qué consistía la maldición de Eco y cómo ello refleja muy bien el sistema de evaluación actual basado en la memorización inconexa. Se ha mentado a Procasto y sus quehaceres como ejemplo de la aplicación del currículum actual y una didáctica basada en el *café para todos*, donde mucho alumnado sale perjudicado. Se han comparado las actitudes de Narciso y Perseo frente a las imágenes proyectadas en reflejos, en analogía a lo que son las pantallas digitales actualmente; Narciso está fascinado por lo que ve, absorbe, y, al no controlar el medio (acuático en su caso, mediático en el caso del alumnado actual), acaba pereciendo. Sin embargo Perseo utiliza el reflejo en su escudo a su favor para acabar con Medusa. Por último, también se ha reflexionado sobre la naturalización de la tecnología, y cómo se ha convertido, a efectos prácticos, en la dimensión divina actualmente. Así, se ha analizado la visión del tiempo en la sociedad y en la educación, recordando que no solo estaba Cronos, sino Kairós y Aión como otras naturalezas temporales no contempladas por la tecnología actual. Igualmente se han usado los conocidos relatos de Dédalo e Ícaro, o de Pantora, para pensar la tecnología educativa actual. A lo largo de la conferencia plenaria se han usado fuerzas opuestas para reinterpretar la educación, que siempre ha tenido una esencia paradójica: Atenea y Afrodita como fundamento del *amor severo* en el aula, Apolo y Dionisos como la rectitud y el descontrol en el aula, o Pigmalión y Galatea para pensar la relación docente-discente.

En esta conferencia se han recorrido los mitos y relatos que siguen orientado el quehacer contemporáneo, y se hilarán con estudios científicos, filosóficos y didácticos.

Cuerpo, mente y enseñanza en aulas más humanas

Hernán Aldana

Universidad de Buenos Aires

Resumen:

Todos recordamos a un docente que tuvo un impacto real en nosotros. Un docente que nos hizo ver el mundo de otra manera, que nos mostró lo que significaba apasionarse. La gran pregunta es cómo logran, estos docentes, que los recordemos para siempre primero con nuestra mente y luego con un cuerpo que siente el placer de nombrarlos.

Numerosas investigaciones muestran que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes. Sin existir un vínculo directo entre el conocimiento de la materia y una excelente enseñanza. No basta con conocer bien el tema, hay que saber explicarlo con actitud y pasión. Destacándose la importancia de la autenticidad para una enseñanza, una evaluación e incluso unas relaciones óptimas entre docente y alumno. Los docentes verdaderamente auténticos tienen una buena combinación de experiencia en su materia, pasión por su materia y su enseñanza, unicidad en su enfoque para enseñar e interactuar con los estudiantes equilibrando la distancia y la cercanía con ellos.

Entonces, ¿se contagia esta pasión y esta actitud a los estudiantes? Enseñar requiere de una interacción humana un feedback entre el docente y los alumnos. ¿Cómo ocurre esa interacción?

La enseñanza por definición involucra a dos partes, un docente y un estudiante, que modifican sus comportamientos para lograr una transmisión significativa del conocimiento. Esta interacción constituye el núcleo mínimo de la pedagogía. Si bien la psicología educacional y la neurociencia cognitiva han llevado a una comprensión profunda de cómo aprendemos, seguimos siendo bastante ignorantes sobre los mecanismos cognitivos de cómo enseñamos.

Hoy puede estudiarse la función cerebral durante una típica clase en un aula común. Una de las formas es utilizar una técnica llamada topografía óptica que permite analizar las regiones cerebrales que reciben más oxígeno cuando se activan. Esta medición puede hacerse a la vez en el docente y en el alumno durante el tiempo de clase. Gracias a este tipo de análisis se descubrió que los docentes exitosos que logran transmitir con eficacia el conocimiento y a la experiencia generaban una sincronía cerebral interpersonal con sus alumnos. Una sinergia o sincronización entre cerebros. Numerosos trabajos de investigación han demostrado que, en muchas actividades deportivas, musicales, y tareas de alto riesgo (como aterrizar un avión) cuando las partes cooperan entre sí ocurre perfecta sincronización de la actividad cerebral. Esta actividad neuronal dinámica sincronizada refleja mecanismos de cooperación que incluyen: la sensación, la percepción, la cognición, la acción.

Aquí podemos hacernos una pregunta muy interesante: ¿Cómo se logra esta sincronización cerebral? Podríamos pensar en la capacidad de copiar la postura y la cara gracias a una región cerebral que está activa desde el nacimiento llamada “neuronas en espejo”. Las neuronas espejo no sólo están relacionadas con el comportamiento imitativo, sino también con el comportamiento empático y social. Estas permiten comprender mejor al interlocutor, percibir las emociones que siente e incluso, según algunos, predecir las intenciones. Un trabajo de este año confirmó que los movimientos espontáneos se sincronizaban entre los participantes sólo cuando podían verse entre sí e independientemente de la proximidad espacial interpersonal. Esta sincronización surgió muy rápidamente y no implicaba selectivamente partes del cuerpo homólogas (como en el mimetismo); más bien, la sincronía se generalizó a casi todas las combinaciones posibles de partes del cuerpo.

Además, podría ocurrir una sincronización de la actividad cardíaca que posteriormente repercute también en la actividad cerebral. ¿Será nuestro corazón una fuente electromagnética capaz de afectar la actividad cerebral de los estudiantes? ¿Podemos sincronizarnos con el olfato y con la respiración? Muchas preguntas para responder... Todas ellas giran en torno a que es imposible dejar el cuerpo fuera de cualquier diseño curricular, fuera de cualquier entorno áulico.

Si consideramos que la verdadera enseñanza es un fenómeno dinámico en el que las interacciones interpersonales ocurren explícita e implícitamente en múltiples niveles. La vinculación a través de interacciones interpersonales coordinadas ocupa una parte sustancial de la enseñanza.

Si enseñar bien es sincronizarte con la mente y con el cuerpo de tus estudiantes debemos aprender cuáles son las características corporales que muestran claramente pasión y actitud de enseñanza. Serán esas características corporales para transmitir pasión y actitud aprendidas o las traemos desde el nacimiento.

Algunos investigadores han destacado que la enseñanza es una habilidad cognitiva natural en el ser humano que se desarrolla siguiendo un camino bien definido. Los niños pequeños muestran un amplio repertorio de señales ostensivas (conjunto específico de señales de comunicación) que denotan un contexto de enseñanza y aprendizaje. Los adultos quedamos atrapados y obnubilados ante las historias que nos cuentan. ¿Serán estas claves ostensivas importantes para la sincronización cerebral? E

Mientras aguadamos a la ciencia para contestar esta pregunta en la plenaria conoceremos 6 tremendas claves ostensivas de los niños, las repasaremos para volver a hacerlas nuestras en las aulas.

Como cierre final, necesitamos algo que impacte nuestras emociones, intentaremos contestar ¿Cómo se detecta a un docente que enseña con pasión y actitud?, ¿Cómo y qué características tiene los docentes auténticos? Para ello, vamos a resumir algunas características descubiertas en docentes exitosos por John Hattie, Pedro de Bruyckere, Paul Kirschner, y Pedro Morales Vallejo. Veremos cuántas tenemos presentes en nuestra enseñanza y cuántas intentaremos, a partir de hacerlas conscientes, cumplir en nuestras aulas mientras enseñamos.

Tengo ganas de enseñarte con mente y con cuerpo. Quiero sincronizar cuerpo, sentimientos, ganas de enseñar y de aprender.

Los que pueden, lo hacen. Los que entienden enseñan (Lee Shulman).

Referencias bibliográficas:

Battro, A.B., Calero, C.I., Goldin, A.P., Holper L., Pezzatti, L., Shalóm, D.E., & Sigman, M. (2013). The Cognitive Neuroscience of the Teacher–Student Interaction. *Mind, Brain and Education*, 7(3), 177-181. <https://doi.org/10.1111/mbe.12025>

Calero C.I., Zylberberg A., Ais J., Semelman, M., & Sigman, M. (2015). Young children are natural pedagogues. *Cognitive Development*, 35, 65-78.

Dikker, S., Wan, L., Davidesco, I., Kaggen, L., Oostrik, M., McClintock, J., Rowland, J., Michalareas, G., Van Bavel, J. J., Ding, M., & Poeppel, D. (2017). Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current biology*, 27(9), 1375–1380. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.04.002>

Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 1. 79-91. 10.1037/stl0000021.

Hu, Y., Hu, Y., Li, X., Pan, Y., & Cheng, X. (2017). Brain-to-brain synchronization across two persons predicts mutual prosociality. *Social cognitive and affective neuroscience*, 12(12), 1835–1844. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx118>

Pérez Serrano, G. (2013). Morales, Pedro (1997) La relación profesor-alumno en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*. 333. <https://doi.org/10.18172/con.393>.

Educación y Diversidad



Congreso Internacional



Cátedra Caja Rural de Teruel
para el desarrollo del talento y
personalización del aprendizaje
Universidad Zaragoza



**CAJA RURAL
DE TERUEL**



Oficina Universitaria de
Atención a la Diversidad
Universidad Zaragoza



Departamento de
Ciencias de la Educación
Universidad Zaragoza

